

LEIDING IN DIE PRIMÊRE SKOOL:  
in FUNDAMENTEEL-PEDAGOGIESE STUDIE

deur

CHRISTIAAN ALBERTYN LOEDOLFF

Voorgelê ter vervulling van die vereistes  
vir die graad Magister Educationis in die  
Departement Filosofie van die Opvoeding,  
Universiteit van Kaapstad

Studieleier: Dr G van Wageningen

Kaapstad

1981

The copyright of this thesis vests in the author. No quotation from it or information derived from it is to be published without full acknowledgement of the source. The thesis is to be used for private study or non-commercial research purposes only.

Published by the University of Cape Town (UCT) in terms of the non-exclusive license granted to UCT by the author.

## VOORWOORD

Met die voltooiing van hierdie verhandeling my innige en opregte dank aan:

Prof M Ashley wat as Dekaan, Fakulteit Opvoedkunde van die Universiteit van Kaapstad, my as student op 'n besondere wyse aanvaar, welkom en tuis laat voel het;

Dr G van Wageningen, my studieleier, wat op uiters bekwame wyse as 'n ywerige, belangstellende en simpatieke studieleier hierdie verhandeling tot vergestaltung gebring het;

Die Van Wageningen-gesin vir gasvryheid;

My liewe ouers, kollegas en vriende, in die besonder Japie Erasmus, vir morele en daadwerklike steun - ook dr T C Smit wat as mede-kollega altyd bereid was om my aan te moedig;

My eggenote, Estelle, vir haar inspirasie, aanmoediging en geduld - selfs onder die moeilikste omstandighede; My seun Stéfán;

Mej Helena Boshoff vir die bekwame wyse waarop sy die tikwerk behartig het;

Aan die Hemelse Vader as die Hoogste Waarde kom toe alle eer, lof en dank.

Die Skrywer

UITTREKSEL

Die doel van hierdie studie was om deur die implimentering van die fenomenologiese pedagogiek-denke die werklike essensies van die verhouding primêre skoolhoof- onderwyser- leerling m.b.t. leidinggewing aan lg. twee oop te dek. Om leiding te gee, is 'n proses wat ontwikkelend van aard is en waardeur 'n individu gehelp word om sy eie moontlikhede, vermoëns, vaardighede en gesindhede te verstaan en aanvaar n.a.v. sy eie aspirasies sodat hy in toenemende mate in staat gestel kan word om sy eie verantwoordelike keuses as individu en as lid van 'n groep van 'n dinamiese maatskappy te voorsien waar hy kan leer omtrent vlakke van onderskeie beroepe en opvoedkundige strewes en waarde-oordele.

Die leerling as volwaardige mens wat self iemand wil wees en wil word, is op die primêre skoolhoof en onderwyser(-es) aangewys om volwassenheid te bereik en in hierdie wording wat as beweging uitgeken is, kan die leerling 'n eie aandeel neem, maar hy kan nie alleen op sy wordingsweg gaan nie omdat hy as kind nie volle verantwoordelikheid vir sy keuses, beslissings en handeling kan neem nie en dus uit eie krag net tot homeostatiese beweging in staat is. Om hierdie beweging aksioties te laat manifesteer, het hy volwasse hulp nodig. Hy moet voortdurend gelei word om algaande verantwoordelikhede self te dra en met die leiding van die skoolhoof en die onderwyser(-es) verwerf die leerling geleidelik self behoorlike volwassenheid.

Vir hierdie doel was dit noodsaaklik om die primêre skoolhoof se taak in oënskou te neem n.a.v. leiding-gewing aan sy personeel en



leerlinge en wel vanuit die opvoedkundige vertrekpunt en daarom is die struktuur van die opvoeding as beweging onder die loep gebring; watter motiewe tot die skryf van die verhandeling gelei het en aspekte waarop die klem geval het, is rigtinggewende en instruksionele leiding; die verhouding van skoolhoof- onderwyser-leerling- sielkundige en deurgaans het die klem op verdere en voortgesette opleiding geval.

Oor 'n aantal jare heen is geput uit eie ervaring in die primêre skool, persoonlike onderhoude is gevoer met primêre onderwysers, skoolhoofde, inspekteurs en leerlinge, sowel as uit 'n omvattende literatuurstudie uit oorsese werke en hier ter lande. Aansluitend by die sentrale tema van hierdie studie, nl. leiding aan die primêre onderwysers en leerlinge lê die dringendste behoefte aan voortgesette ondersoek op die gebied van opleiding vir die skoolhoof se amp self. Die primêre skoolhoof wat altyd poog om die beste uit elke onderwyser(-es) en leerling in sy skool na vore te bring, is 'n behoorlike volwassene wat opvoed in antwoord op sy aangesprokenheid.

VERKLARING

Ek verklaar dat hierdie verhandeling my eie werk is en dat dit voorgelê word vir die graad Magister Educationis aan die Universiteit van Kaapstad. Dit is nie voorheen by 'n ander universiteit vir eksaminering ingedien nie.

Signed by candidate
---------------------

geteken \_\_\_\_\_ op hierdie 31<sup>ste</sup> dag

van Julie 1981.

	<u>Bladsy</u>
VOORWOORD	i
UITTREKSEL	ii
VERKLARING	iv
INHOUDSOPGAWE	v
BYLAE	417
BIBLIOGRAFIE	419

HOOFSTUK EEN

1.	ORIENTERING	1
1.1	Inleiding	1
1.2	Gronde vir hierdie ondersoek	9
1.2.1	Primêre gronde	16
1.2.2	Sekondêre gronde	18
1.2.3	Finale afbakening van terrein	25
1.3	Verdere verloop van die verhandeling	26
1.4	Metodologiese besinning	28
1.4.1	Inleiding	28
1.4.2	Bekykende en bekykte nadenke	28
1.5	Pedagogiese kategorieë as die uitspreek van die pedagogiese in sy oerfenomenaliteit	33
1.5.1	Steungewing	34
1.5.2	Verwagting	34
1.5.3	Toekomstigheid	35
1.5.4	Ontmoeting	36
1.5.5	Normatiewiteit	37
1.5.6	Ongeslote gesitueerdheid	38
1.5.7	Veilige ruimte	39
1.5.8	Eksplorاسie	39

1.5.9	Simpatieke gesagsleiding	41
1.5.10	Vryheid-tot-verantwoordelikheid	42
1.5.11	Volwassenheid	43
1.6	Verdere metodologiese werkswyse	44
1.7	Verwysings	49

## HOOFSTUK TWEE

2.	DIE PEDAGOGIESE AS GESTRUKTUREERDHEID-IN-BEWEGING	54
2.1	Inleiding	54
2.2	Ontologiese bewegingsmoontlikhede	55
2.2.1	Homeostatiese beweging	55
2.2.2	Aksiotiese beweging	59
2.2.3	Samevattend	65
2.3	Die pedagogiese beweging as gebeure	66
2.3.1	Inleidend	66
2.3.2	Die pedagogiese verloopstruktuur	67
2.3.2.1	Inleidend	67
2.3.2.2	Die pedagogiese omgang	68
2.3.2.3	Die pedagogiese ontmoeting	70
2.3.2.4	Die opvoedingsmomente	72
2.3.2.5	Engagement	74
2.3.2.6	Pedagogiese bemoeienis	76
2.3.2.6.1	Pedagogiese ingryping	76
2.3.2.6.2	Pedagogiese instemming	78
2.3.2.7	Samevattend	80
2.4	Die situasie - immanente pedagogiese gebeure of beweging	81

2.5	Die situasie - transenderende pedagogiese beweging	85
2.6	Die kindheidstruktuur as voorwaarde vir pedagogiese beweging	88
2.6.1	Inleiding	88
2.6.2	Die kind as besettende wese	90
2.6.3	Die kind as beslagleggende wese	91
2.6.4	Die kind as versaaklikende wese	93
2.6.5	Die kind as 'n bevragende wese	93
2.6.6	Algemeen	94
2.7	Pedagogiese beweging as toenemende wêreldkonstituering	103
2.8	Die opvoeder as leier in wêreldkonstituering	107
2.8.1	Die rol en plek van die opvoeder	107
2.8.2	Kinder- aanvaarding	113
2.8.3	Kinder- wêreld-verhouding as intensionaliteit	114
2.8.4	Kinder- ervaring-betekenisvolheid	115
2.8.5	Opvoeding vir onafhanklikheid	116
2.8.6	Die aanvaarding van norme en outoriteit	116
2.8.7	Sintese en perspektief	118
2.9	Die verband tussen onderwys en opvoeding	120
2.10	Ten besluite	124
2.11	Verwysings	127

HOOFSTUK DRIE

3.	DIE PRIMÊRE SKOOLHOOF, DIE ONDERWYSER, DIE LEER- LING EN TOESIGHOUDING IN DIE LEIDINGSOPSET	133
3.1	Inleidend	133
3.2	Die skool as herontwerpte opvoedingsruimte	136
3.3	Die verhouding skoolhoof- onderwyser en onder- wyser- skoolhoof in die leidingsopset	143
3.3.1	Algemeen	143
3.3.2	Die verhouding skoolhoof- onderwyser	147
3.3.3	Die verhouding onderwyser- skoolhoof	153
3.4	Die behoefte aan rigtinggewende en instruk- sionele leiding	161
3.5	Leiding deur middel van toesighouding	163
3.5.1	Algemeen	163
3.5.2	Tegnieke van toesighouding	167
3.5.2.1	Besoeke aan die klaskamer	167
3.5.2.2	Besprekings met onderwysers	171
3.5.2.3	Die ontmoeting van onder- wysers	173
3.5.2.4	Demonstrasielesse	174
3.5.2.5	Onderlinge besoeke	176
3.5.2.6	Bulletins	177
3.5.2.7	Professionele leeswerk en studie	178
3.6	Die beginsels van rigtinggewende en instruk- sionele leiding aan die leerlinge	180
3.6.1	Algemeen	180
3.6.2	Beginnels	181

3.7	Ten besluite	184
3.8	Verwysings	186

#### HOOFSTUK VIER

4.	DIE PRIMÊRE SKOOLHOOF AS LEIER VAN VOLWASSENES IN DIE ONDERWYSSITUASIE	190
4.1	Inleidend	190
4.2	Leierskapsteorieë	193
4.2.1	Die eienskapsteorie	193
4.2.2	Die situasieteorie	194
4.2.3	Die groepfunksieteorie	195
4.3	Die eienskappe van die ware leier	200
4.3.1	Die besieling of besieldheid van die ware leier	200
4.3.2	Die gawes van die ware leier	200
4.3.3	Leierskapkennis en- kundighede	201
4.3.4	Algemeen	202
4.4	Verdere opleiding	208
4.4.1	Inleiding	208
4.4.2	Die voorbereiding en verdere opleiding van primêre skoolhoofde	210
4.4.3	Indiens- opleiding van primêre onder- wysers	214
4.5	Die primêre skoolhoof en die personeelver- gadering	218
4.5.1	Inleiding	218
4.5.2	'n Aantal kardinale beginsels	218
4.5.3	Die personeelvergadering self	222
4.5.4	Ten besluite	231

4.6	Die primêre skoolhoof en die nuwe onderwyser	232
4.6.1	Inleiding	232
4.6.2	Die hoof en die nuwe onderwyser	237
4.7	Wat verwag die hoof van die nuwe onderwyser	245
4.7.1	Roepingsbewustheid	245
4.7.2	Liefde vir die kinders	245
4.7.3	Probleme met die leerstof	245
4.7.4	Onderrig is die eerste verantwoordelik- heid	246
4.7.5	Organisasie en beleid	247
4.7.6	Probleme met dissipline	247
4.7.7	Noodsaaklikheid van straf	248
4.7.8	Verhouding met die kollegas	249
4.7.9	'n Waardige lid van die professie	249
4.7.10	Algemeen	249
4.8	Die primêre skoolhoof en die proefstudent	252
4.9	Wat beginners sê.	254
4.10	Die primêre skoolhoof en die doeltreffende en ervare onderwyser	256
4.11	Die primêre skoolhoof en groepe van onderwysers	257
4.12	Die primêre skoolhoof en die vakhoof	258
4.12.1	Algemeen	258
4.12.2	Vakgroepe	259
4.13	Die primêre skoolhoof, die adjunk- en departe- mentshoof	261
4.14	Ten besluite	261
4.15	Verwysings	264



HOOFSTUK VYF

5.	EVALUERING VAN EN KONTAK MET DIE KIND AS KOMPONENTE VAN LEIDING	269
5.1	Inleidend	269
5.2	Die pedagogiese grondslae van evaluering	280
5.2.1	Inleidend	280
5.2.2	Evaluering geskied met 'n sekere doel voor oë	287
5.2.3	Evaluering eerbiedig die uniekheid van die persoon	288
5.2.4	Volledige evaluering is kumulatief	289
5.2.5	Evaluering is diagnosties	289
5.2.6	Evaluering sluit die analise van die self in	292
5.2.7	Evaluering sluit toetsing in	293
5.2.8	Evaluering behoort objektief te wees	293
5.2.9	Ten besluite	294
5.3	Die primêre skoolhoof en die kind	297
5.3.1	Inleidend	297
5.3.2	Die taak van die hoof m.b.t.wêreldkon- stituering	298
5.3.2.1	Die oriënteringstaak	298
5.3.2.2	Die sosialiseringstaak	311
5.3.2.3	Die vormingstaak	317
5.3.3	Beroepsleiding in die primêre skool	320
5.3.3.1	Algemeen	320
5.3.3.2	Die primêre skoolhoof as be- roepsleier	327

5.3.3.3	Ten besluite	334
5.4	Verwysings	339

### HOOFSTUK SES

6.	LEIDING M.B.T. VOORLIGTING EN PSIGOLOGIESE DIENSTE	344
6.1	Inleidend	344
6.2	Die pedagogiese persoon en die pedagogiese ander	345
6.3	Besondere voorwaardes vir die voorligtingsge- sprek	348
6.3.1	Dankbaarheid vir geborgenheid	348
6.3.2	Waag met die voorligter	349
6.3.3	Selfbegryping	350
6.3.4	Hoop op die toekoms	351
6.4	Die aard van leiding in die primêre skool	353
6.5	Leiding deur die klasonderwyser	355
6.5.1	Die organisering van so 'n program	357
6.5.1.1	Verwysing-stelsel	357
6.5.1.2	Verwysings	358
6.5.1.3	Kinderkontak met die skool- sielkundige	359
6.5.1.4	Die ouers m.b.t. die leidings- program	360
6.5.2	Funksies van die primêre klasonderwyser m.b.t. die skoolsielkundige	362
6.5.3	Die interaksie- wisseling van inligting	363
6.5.4	'n Bron vir indiens-opleiding	363
6.5.5	Toetsing	364
6.5.6	Wat verwag kan word	365

6.6	Leiding deur die primêre skoolhoof	366
6.6.1	Die organisering van so 'n program	369
6.6.1.1	Verwysing-stelsel	369
6.6.1.2	Fasiliteite	371
6.6.1.3	Die gemeenskap moet kennis dra van die voorligtings- program	372
6.6.1.4	Die sukses van so 'n program	373
6.6.1.5	Die filosofie in aksie	374
6.6.2	Die sielkundige en die hoof	374
6.6.2.1	Oriëntering	374
6.6.2.2	Toetsing	375
6.6.2.3	Vernouing van die gaping tussen teorie en praktyk	377
6.6.2.4	Die uitruil van inligting	378
6.6.2.5	Opvoeding binne die professie	379
6.7	Ten besluite	380
6.8	Verwysings	382

#### HOOFSTUK SEWE

7.	PEDAGOGIESE KRITERIA, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	387
7.1	Inleidend	387
7.2	Pedagogiese kriteria	389
7.2.1	Inleidend	389
7.2.2	Menswees as persoonwees	389
7.2.3	Die verstaan van die nood van die nood- hebbende	390
7.2.4	Geslaagdheid van affektiewe geborgenheid	391

	<u>Bladsy</u>
7.2.5 Dankbaarheid	392
7.2.6 Simpatieke gesagsleiding	392
7.2.7 Self-iets-moet-doen	393
7.2.8 Normsentrisme	393
7.2.9 Behoort-te-wees	394
7.2.10 Geldigheid van behoorlikheidseise	394
7.2.11 Verowering van vryheid	395
7.2.12 Ten besluite	396
7.3 Opsommend: Gevolgtrekkings en aanbevelings	396
7.4 Samevattend	411
7.5 Verwysings	415

### 1. ORIENTERING

#### 1.1 Inleiding

Een van die mees betekenisvolle stelling wat daar aangaande die mens gemaak word, is dat hy altyd in 'n verhouding staan; en dan sluit hierdie konsap beslissig ook die skoolhoof, die onderwyser en die leerling in en daarom is hy oergerelasioneerd. Die skoolhoof is in 'n verhouding as volwassene met ander volwassenes in 'n verskeidenheid van verhoudings soos bv. die huweliksverhouding, die arbeidsverhouding, die ouer-onderwysersverhouding, die skoolhoof-onderwysersverhouding, ens. Die leerling daarenteen staan ook weer in 'n verhouding met ander leerlinge, met sy ouers, onderwysers en ja - sy skoolhoof. Die onwegdinkbare feit is dat die skoolhoof, in hierdie geval die primêre skoolhoof, ook met die leerling, hier die primêre leerling, in 'n verhouding staan wat hy self skep.<sup>1)</sup>

Hierdie studie gaan om 'n verhouding, nl. die verhouding tussen minstens twee persone. Aan die een kant is daar die verhouding tussen twee volwassenes, nl. die skoolhoof en die onderwyser en aan die ander kant die verhouding tussen 'n spesifieke volwassene,<sup>2)</sup> die skoolhoof

---

<sup>1)</sup> Landman, W A en Kilian, C J G: Leesboek vir die opvoedkundestudent en onderwyser, p.1.

<sup>2)</sup> Coetzee, S D J: Die verhouding tussen die onderwyser en leerling in die spontane opvoedingsituasie in die skool, met spesiale verwysing na die godsdienstige, M.Ed-verhandeling, Pretoria, 1976, p.1.

en 'n spesifieke nie-volwassene, nl. 'n leerling. Ook die verhouding wat hier ter sprake is, is van 'n spesifieke aard en inhoud.

Die titel van hierdie studie impliseer dat dit handel oor 'n faset van die primêre skoolhoof se leiding in sy skool. Dit is geen probeerslag om oor die volle spektrum van die primêre skoolhoof se leefwêreld met al sy vertakkinge te besin nie, maar dit handel hier oor (a) die leiding wat die primêre hoof gee aan sy personeel en (b) aan sy leerlinge waar beide (a) en (b) in 'n baie groot mate sal bepaal watter tipe leiding die klas- of vakonderwyser aan sy leerling sal gee om die opvoedeling tot geestelike selfstandigheid te lei en dat hy weer op sy beurt in die toekoms 'n leier sal word van bv. sy gesin, sy kerk, sy land, sy volk, ens., want oor die feit dat opvoeding, m.a.w. steungewing deur 'n volwassene aan 'n nie-volwassene met die oog op die behoorlike volwasse-wording van laasgenoemde werklik is, kan daar nie getwyfel word nie, want opvoeding bestaan werklik. Dit handel dus in hierdie studie oor die aandeel van 'n spesifieke volwassene wat lid is van 'n maatskaplike instelling, die skool, in die steungewende saamgaan<sup>3)</sup> met 'n kind wat self onderweg is na die bereiking van 'n doel wat as sedelike volwassenheid beskryf kan word - oor 'n aspek van die hoof se

---

<sup>3)</sup> Smit, T C: Die aandeel van die skool in die begeleiding van die kind op weg na sedelike volwassenheid, doktorale proefskrif, Stellenbosch, 1965

opvoedingsfunksies, nl. sy onderwysleierskap, of om die omlyning nog meer spesifiek te maak, oor sy taak as leier van die onderrig.<sup>4)</sup>

Paidagogia beteken kinderleiding, kinderbegeleiding (Pais = die kind; agein = om te lei; paidagogein = om 'n kind te lei of die weg aan te wys; paidagogos = 'n kinderleier). Die pedagogiker weet hy moet na die leefwêreld gaan kyk, daar waar hy kinderbegeleiding kan raaksien en hy gaan nou alle moontlike perspektiewe op die leefwêreld ter syde stel en slegs in terme van kinderbegeleiding daarna kyk. Anders gestel: hy wend die kategorie kinderbegeleiding aan in sy ondersoek van die leefwêreld en hy sien dan raak dat die kind gelei (begelei) word deur 'n volwassene.<sup>5)</sup> Om dus te herhaal wat hierdie studie betref, behalwe dat dit in eerste instansie gaan oor die leiding wat 'n skoolhoof aan sy personeel gee, gaan dit ook oor die leiding wat 'n skoolhoof aan sy leerlinge bied en wat dus a.g.v. hierdie pasgenoemde aspekte in groot mate ook sal bepaal dié soort leiding wat die primêre onderwyser(-es) aan sy/haar leerlinge bied. Daar is dus 'n kind en 'n volwassene en die pedagogiker het nou deur die aanwending van die kategorie kinderbegeleiding 'n eerste

---

4) Landman, W A, Roos, S G en Mentz N J: Fundamentele Pedagogiek, leerwyses en vakonderrig, p.1

5) Landman, W A, Roos S G en van Rooyen R P: Die praktykwording van die Fundamentele Pedagogiek met kernvrae, p.8

pedagogiese essensie raakgesien, nl. pedagogiese verhouding (die verhouding wat kinderbegeleiding moontlik maak).

Die hele konsep en gebeure om leiding het veral die afgelope paar dekades van akute belang geword en voor-  
aanstaande opvoedkundiges oor die hele wêreld heen kan dit nie genoeg beklemtoon nie. Sodoende verklaar Rugg vroeër in hierdie eeu: "The main task of education in the moral development of the child is thus to assist and to guide the child in such a way that he makes the right choices freely and thus responsibly"..... en dan verder: "The child is aided, guided, enlightened and informed, exhorted, reproved or punished with the sole purpose of having him grow up in a certain direction." <sup>6)</sup>

Jacobson, Logsdon en Wiegman sê weer: "From the establishment of the principalship in its earliest form, the school principal has been expected to assume responsibility for student guidance" <sup>7)</sup>; Trump, Stanavage, Michael en Hilston stel dit soos volg: "Instructional leadership is considered the most important operational area by expert principal respondents and professors". <sup>8)</sup>

---

6) Van Wageningen, G: The educational doctrine of Harold Ordway Rugg, doktorsale proefskrif, Universiteit van Kaapstad, 1968, pp. 19 en 28.

7) Jacobson, P B, Logsdon, J D en Wiegman R R: The principalship: New Perspectives, p. 222

8) Trump, L, Stanavage, JA, Michael, L S en Hilston, C R: The teacher and his staff: Differentiated teaching roles, pp. 35 - 45.



Van Praag<sup>9)</sup> het geskrywe: "Opvoeden is leren los-laten" en Langeveld: "Juist omdat er soveel speling in de menselyke ontwikkeling zit, is de mens erop aangewezen, opgevoed te worden".<sup>10)</sup> Gunter gee uitdrukking aan dieselfde gedagte waar hy opmerk dat, omdat die kind in 'n ope wêreld van latente moontlikhede leef waarin hy maklik kan verdwaal en misluk, is hy aangewese op hulpverlening, dit is opvoeding.<sup>11)</sup>

Viljoen stel dit onomwonde dat dit 'n onbetwyfelbare feit is dat opvoeding (d.w.s. pedagogie of die heerleiding van die mens vanaf sy kindwees na sy volwasseweess) met menswees gegee is,<sup>12)</sup> en 'n kind het, volgens Oberholzer 'n "eksistensiële"<sup>13)</sup> nood aan 'n volwassene. Hy het in die gang van sy volwassewording 'n bestaansbehoefte aan die hulp- en steungewende wegwysing en leiding van 'n volwassene om die bereiking van volwaardige volwassenheid vir homself te verseker. Hierdie nood of behoefte neem natuurlik geleidelik af namate die kind meer selfstandig en volwasse word, maar in geen stadium van sy volwassewording, dit is

---

<sup>9)</sup> Van Praag, H: De Kunst van het Opvoeden, pp. 116

<sup>10)</sup> Langeveld, M G: Ontwikkelingspsychologie, p. 41

<sup>11)</sup> Gunter, C F G: Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde, p. 37

<sup>12)</sup> Viljoen, T A: Die pedagogiek as normatiewe wetenskap, doktorale skripsie, Pretoria, 1972, p. 1.

<sup>13)</sup> Gunter, C F G: op cit, p. 37

die kinder- en jeugtydperk, kan hy heeltemal sonder die hulp en steun van sy opvoeders klaar kom nie. Nog meer, sy nood, behoeftes en probleme verander en verskil van stadium tot stadium in sy ontwikkelingsgang na volwassenheid. Dit beteken dat die bemoeienis van die opvoeder met die kind as sy antwoord op die laasgenoemde se bestaansnood, om aan sy doel te kan beantwoord, op 'n goeie kennis en begrip van die kind se reële behoeftes en aktuele nood in sy besondere bestaansituasie moet berus en sorgvuldig en beplan moet wees om sy aanspraak op, of oproep om hulp en leiding effektief te beantwoord by wyse van die regte steungewing en positiewe leiding in sy onderweg-wees na volwaardige volwasse-wees.

Volgens Yule<sup>14)</sup> se studie en opvatting sê hy: "A school is a social institution in which someone teaches something to someone else with a method at a time in a place. The six major structural elements of the institution are teachers, subjects, students, methods, times, places." Dit word ook onder andere aanvaar as 'n beskrywing van die skool vir die doel van hierdie studie waarin die sleutelrol gespeel word deur die primêre skoolhoof wat ook die koördineerder en reguleerder is van die bogenoemde ses faktore. 'n Ontleding van die terrein waarop die skoolhoof beweeg,

---

<sup>14)</sup> Yule, R M: An investigation of some factors influencing the principals of state secondary schools in England, Scotland and West Germany, p. 5

toon onteenseglik dat hy nie net pedagoog is in dié sin dat hy net met kinders werk nie. Kinderleiding is wel 'n vername taak wat as godgegewe opdrag op hom rus; ook moet hy leiding gee aan baie ander in verband met kinderbegeleiding. Hy werk ook beslis op 'n terrein buite die pedagogiek, maar 'n terrein wat nooit die pedagogiek uit die oog mag verloor nie en hierdie dualistiese aard van sy terrein dui op sy be-moeienis met leiding aan volwassenes (ouers en onder-wysers) en dikwels met volwassenes wat sy seniors (soms bloot in jare) is. As die hoof optree as leier van 'n span onderwysers tree hy inderdaad op as leier van volwassenes.<sup>15)</sup> Leiding aan volwassenes dui op 'n gebeure waar een volwassene 'n medevolwassene(s) lei of rig m.b.t. 'n bepaalde doel. Die vraag ontstaan egter hoe moet volwassenes gesteun, gelei of begelei word en wanneer die begeleiding afgeloop het, watter kriteria aangewend kan word om die aktuele gebeure te waardeer en te beoordeel. Die hoof moet as leier van 'n span professionele mense sy personeel s6 kan inspireer en beïnvloed dat die beste in elkeen na vore kom. Hy moet méér as 'n formele leier wees, wat sy ondergeskiktes tot die uiterste dryf om sy pligte as administratiewe, toesighoudende beampte so doeltreffend moontlik uit te voer.

---

<sup>15)</sup> Cawood, J: Die skoolhoof as onderwysleier - 'n Andrago-giese weskou, M.Ed. - verhandeling, Universiteit van Stellenbosch, 1973, p.

Wyle prof. Ben Taute het by geleentheid gesê: "Die hoof se funksie is nie om te spioeneer nie, nog minder om sy personeel te dryf, maar eerder om te lei en te besiel.<sup>16)</sup>

Die voorafgaande paar verwysings na bekende opvoedkundiges is gemaak om dit duidelik te maak van watter kardinale belang leiding aan die personeel en aan die kind deur die primêre skoolhoof is en die motivering wat agter hierdie studie lê, sal onder Gronde vir hierdie ondersoek verder oopgetrap word, maar die begrip leiding moet vervolgens op 'n inleidende wyse kortliks toegelig word. Arbuckle, Peters, Farwell en andere het<sup>17)</sup> gepoog om die gebruik van die konsep van leiding op te helder om te wys op die onderskeid t.o.v. leiding as konsep (geestes-beeld) as 'n opvoedkundige konstruksie (intellektuele sintese) en as 'n opvoedkundige diens (die handeling wat uitgevoer word om in die aanvraag te voorsien). Konseptueel gesien, behels leiding die utilisering van 'n gesigspunt om 'n individu te help, as 'n opvoedkundige konstruksie; dit verwys na die voorsiening van sekere dienste en ervaring wat die leerlinge help om hulle self beter te verstaan; en as 'n diens verwys dit na georganiseerde prosedures en prosesse wat meehelp om 'n helpende verwantskap daar te

---

<sup>16)</sup> De Witt, J T: Professionele oriëntering vir die onderwysberoep, p. 180

<sup>17)</sup> Jacobson, P B, Logsdon, J D en Wiegman, R R: op cit, p. 456

stel. Geen poging sal egter hier aangewend word om nuwe definisies van leiding te verstrek nie; ook sal daar geen speling op woorde wees om sodoende kunsmatige definisies te skep nie, maar leiding soos wat dit in hierdie studie beskou word, is die proses van hulp aan 'n individu om homself en sy wêreld beter te verstaan. Ideale leierskap in die skool is daardie sonderlinge hoedanigheid wat 'n personeellid of 'n leerling beweeg om jou te volg, omdat hy dit uit eie beweging wil doen en nie omdat jy dit van hom verwag nie.

## 1.2 Gronde vir hierdie ondersoek

Dit het my nog altyd gehinder en tot nadenke gestem as jong onderwysers wat so pas vanaf die opleidingskollege of universiteit gekom en in die primêre skool begin onderwys gee het, van hulle nuwe hoofde die opdrag ontvang het om maar liever voortaan te vergeet van wat hulle in die voorafgaande studiejare as onderwysstudente geleer het en dat hy (as hoof) hulle van nou af sal onderrig volgens sy ou en beproefde metodes.

Dikwels neem hierdie hulp nooit eens vorm aan nie en moet die onderwyser(-es) wat nog baie onkundig oor die onderwys is, leer deur middel van probeer-en-tref metodes en moet hy ook sy onderwys inrig volgens metodes wat deur die hoof daargestel is. Indien die onderwyser toevallig korrek werk, ontvang hy dikwels geen lof nie, maar indien hy fouteer, word hy soms heel ernstig

vermaan - soms op 'n nie te beskaafde wyse. Hier wil ek dit egter baie duidelik stel dat ek nie met vernynige kritiek na vore kom waar ek by voorbaat die jong onderwyser wil goedpraat en die skoolhoof kategoriees oorboord wil gooi nie, want wat ek hier beskrywe, is waar en dit is dikwels waar, maar dit is nie by alle skoolhoofde waar nie. Ek wil dus nie eintlik die skoolhoof beoordeel nie, maar die hele verskynsel wat hom hier voordoën, beskou en dan wil ek kom by die pedagogiese grondslae van leiding in die primêre skool.

Dit kan gebeur dat hierdie hoofde se houding in die verlede heel geregverdig was - miskien is dit nou nog geregverdig, want dit gaan nie in my studie oor die ondersoeke na bepaalde gesindhede en houdings nie, maar wel oor die essensies van leiding wat ontdek moet word en dit moet juis ontdek word omdat ek my verwonder het oor die soort leiding wat ek as jong onderwyser, senior assistent, departementshoof en later as hoof waargeneem het - wat vir my vreemd en onverantwoord skyn te wees en daarom moet daar juis gesoek word om dit wel te verantwoord, m.a.w. soos reeds gesê, nie alleenlik wat betref die leiding van die hoof aan sy personeel nie, maar ook sy leiding aan die kind.

Daar moet toegegee word dat optrede van die hoof se kant soos hierbo beskryf is, kan veroorsaak dat dit

juis die beste pogings in 'n toegewyde, jong onderwyser na vore kan bring, maar baie dikwels veroorsaak dit dat so 'n persoon verward raak omdat dit in teenstelling is met wat hy tot dusver op kollege of universiteit geleer het - dit kan hom moedeloos en negatief instel teenoor sy werk en sy hoof met 'n besef dat sy studiejare 'n vermorsing van tyd en geld was en om van verbittering nie eens te praat nie. Die optrede van die hoof kan sodoende verskillende uitwerkings op verskillende personeellede hê, sommige positief, maar meereendeels negatief.<sup>18)</sup>

Waar ek my egter in die eerste paar paragrawe oor die onderhawige probleme wat daarin genoem is, verwonder het, het dit verder geblyk dat as die verskynsel verder ondersoek word, dit ook die volgende terreine van bevraging sal aansny en wat in die komende paar bladsye beskryf sal word:

Die primêre skoolhoof besef en behoort te besef dat die primêre onderwyser(-es) dié persoon is wat in die klaskamersituasie werk met die mees komplekse iets op aarde: die mens.<sup>19)</sup> Dat hierdie mens(-ie) vir 'n baie groot deel van die dag aan die onderwyser(-es) se sorg toevertrou is en hy/sy moet vanselfsprekend onderwys en opvoeding ontvang en daarom moet so 'n persoon be-

---

<sup>18)</sup> De Witt, J T: Volkome professionalisasie en die status van die onderwysberoep - 'n krities - vergelykende studie, p. 175

<sup>19)</sup> Landman, W A, Van Zyl, M E J en Roos, S G: Fundamenteel-Pedagogiese essensies, p. 33

skik oor 'n grote verskeidenheid van vermoëns soos om orde te handhaaf, om waardes oor te dra, om kennis mee te deel, om te tug, om te besiel, om geestesprobleme te kan diagnoseer en die betrokke kind terapeutiese steun te kan aanbied; om 'n onberispelike voorbeeld te stel, om liefde te gee aan die kind wat self liefdeloos is (en kan wees) en om jou geloof te behou dat die werk wat jy nou doen, tog eendag vrugte sal dra. Is dit dan nie juis so dat hier onthou sal word dat diegene wat met die gees van die kind werk, hulle self bemoei met die kosbaarste iets op aarde nie? Maar juis daarom in 'n beroep staan wat in terme van moeilikheidsgraad en veeleisendheid wel deur ander beroepe geëwenaar, maar nooit oortref sal word en daarom nie slegs van die klas- of vakonderwyser die beste kan verwag nie, maar ook van die hoof via die onderwyser.

Wanneer ek die voorafgaande paar paragrawe in gedagte hou en kombineer met spesifieke verskynsels wat ek in die primêre skool waargeneem het, dan is my probleem basies dit: dat ek gevind het dat die verhouding skoolhoof- onderwyser; onderwyser- kind; kind- onderwyser; kind- skoolhoof, ens. nie altyd geslaagd was nie, met klem op die verhouding skoolhoof- personeel in eerste instansie met in die verbygaan verwysings na die verhoudings onderwyser- kind - soos in die heel eerste paragraaf van hierdie verhandeling reeds verwys is na die implimentering van die verhouding skoolhoof- onderwyser wat my tot nadenke gestem en hierdie studie laat



aanpak het en wat ek pedagogies wil begrond. Ook wil ek nie op hierdie stadium waar ek te doen het met die gronde vir hierdie ondersoek vooraf aan die skoolhoof meedeel wat hy moes onthou het, wat hy moes gedoen het of nie moes gedoen het nie, maar dat ek sekere vrae wil stel t.o.v. hoe die primêre skoolhoof die situasie moet hanteer, hoe die onderwyser die situasie moet hanteer aangesien dit nie net die skoolhoof is wat 'n verantwoordelikheid het nie, maar ook die onderwyser.<sup>20)</sup>

Uiteindelik kom ons dan by die skoolhoof uit as ek praat van die pedagogiese grondslae van leiding in die primêre skool - hipoteties gestel as 'n verskynsel wat by my verskillende probleme ontketen en dat ek graag wil ondersoek in hoeverre mag 'n skoolhoof leiding gee en hoe hy leiding moet gee om werklik aan sy pedagogiese verantwoordelikheid te kan beantwoord. In hierdie verhandeling moet dit beklemtoon word dat ek nie veroordelend nie, maar eerder evaluerend wil staan; maar nogtans voel dat daar 'n skeiding gemaak moet word tussen wat is en wat behoort te wees en waar dit eintlik oor gaan, is pedagogiese beoordeling aan die hand van pedagogiese kriteria, m.a.w. dit gaan weer eens nie om die skoolhoof nie, maar om hierdie verskynsel dat daar wel 'n verhouding tussen die skoolhoof en die personeel bestaan en wat dan die pedagogies-verantwoorde

---

<sup>20)</sup> De Witt, J T: op cit, p. 78

wyse is waarop hierdie verhouding ingerig moet word. Dit gaan dus nie oor goed of sleg nie, maar of die saak pedagogies of nie pedagogies is nie. In mindere of meerdere mate is kritiek dus aanvaarbaar, maar veroordeling nie, want die wetenskap mag nie oordeel oor goed en sleg nie, maar wat is en wat nie is nie.<sup>21)</sup>

Die vraag kan dus gevra word, maar wat steek daar in die hele houding van so 'n hoof soos wat in die eerste paar reëls beskryf is? Is daar iets goeds in of iets slegs? As daar dus nou gepraat word van goed of sleg, weet ons dat dit nie moreel goed of sleg is nie, maar pedagogies verantwoordbaar of nie verantwoordbaar nie.

Voorts moet dit duidelik gestel word dat ek kennis neem van min of meer dergelike studie wat aangepak is, maar soos die sentrale gedagte van "Leiding in die primêre skool" begin gestalte aanneem het, het meer en meer vrae daaruit begin voortvloei en is sekere probleme ontdek soos daar mettertyd gesoek is na antwoorde op hierdie vrae wat later die groot dryfkrag agter my verwondering geword het en waarvolgens ek in die volgende paar paragrawe verder sal poog om te verduidelik wat tot hierdie studie aanleiding gegee het.

---

<sup>21)</sup> Landman, W A, Kilian, C J G, Roos, S G en Viljoen T A: Denkwyses in die Opvoedkunde, p. 11

Oberholzer<sup>22)</sup> verklaar dat die kind kom uit die veilige geborgenheid van die ouerhuis en voor sy kop staan, figuurlik gesproke, Ek is in nood! Help my! En waar hy nou die vreemde wêreld van die skool betree, het hy juis die behoefte aan simpatieke steungewing en leiding. As leiding aan die personeel in die primêre skool nie bestaan nie of heeltemal tot sy reg kom nie, kan dit mos te maklik gebeur dat hierdie personeellede nie sal weet wat die uiteindelijke doel van die opvoeding is nie, nl. om die leerlinge wat aan hulle sorg toevertrou is tot geestelike selfstandigheid en volwassenheid te lei - tot 'n sinvolle en verantwoordelike bestaanswyse op die vlak waar hy hom bevind.

Om dus te konkludeer: Uit jarelange ondervindinge wat ek in die primêre skool opgedoen en meegemaak het, het daar met verloop van tyd 'n verwondering begin posvat m.b.t. leiding in die primêre skool en het sekere vrae begin groei wat later verander het in 'n logiese denkpatroon - 'n logiese denkgang soos ek probeer aantoon het, m.a.w. van waar ek aanvanklik hierdie ervaring meemaak en in die eerste paragraaf beskryf het en logies probeer ontplooi het sodat dit die verskillende terreine kon dek wat ek reeds genoem het.

---

<sup>22)</sup> Oberholzer, C K: We and our children, p. 6

1.2.1 Primêre gronde:

In eerste instansie gaan my betoog oor die gronde van leiding deur 'n toesighoudende persoon in die primêre skool: die hoof oor die adjunk- en departementshoof, onderwyser en al hierdie persone op hulle beurt weer oor die kind.

Die skoolhoof is 'n individu in 'n absolute sleutelrol, onderhewig aan alle vorme van druk vanuit verskillende oorde; soos Yule dit baie duidelik stel: "If, as is often the case, a principal's leadership and authority is subject to challenge from a variety of quarters and he responds by a heightened effort to re-assert that authority in the face of considerable resistance, his creditability as a leader is vulnerable."<sup>23)</sup> 'n Verdere saak wat hieruit afgelei kan word, is of primêre skoolhoofde se kwalifikasies pedagogies voldoen aan die eise wat deur leiding daaraan gestel word en moontlike vrae wat hierby aangesny kan word, is presies watter verhouding daar bestaan tussen skoolhoofde en hulle personeellede en of hierdie verhouding(-s) pedagogies verantwoord is. Indien daar dalk 'n leemte of kortsluiting tussen so 'n skoolhoof en sy personeel

---

<sup>23)</sup>Yule, R M: op cit, p. 6

bestaan, kan dit by implikasie ook mos beteken dat so 'n personeellid ondoeltreffende werk lewer m.b.t. leiding.<sup>24)</sup>

Verdere aspekte wat uit die voorafgaande voortvloei is: Het die hoof dalk iets met die bogenoemde te doen? Indien wel, hoe kan die saak reg gestel word en wat presies dit beteken en behels om kontemporêr 'n hoof van 'n primêre skool te wees? Voorts, wat doen die hoof vanaf die heel eerste en daaropvolgende skooldae en hierin sien ek onder andere die hoof se taak en of dit nou die hoof, adjunk- of departementshoof is, die hoofskap sluit al hierdie fasette in.

Hierteenoor staan daar die personeel wat iets heel anders is, maar beide die hoof en die personeel word nog steeds binne die agtergrond van die skoolverband gesien.<sup>25)</sup> Ons kan dus nou verwag om te sien hoedat die skool as instelling sy sanksie verkry uit die noodsaaklikheid van die opvoeding en kom ons dus nou by die opvoeding as vertrekpunt vir hierdie studie, met sy strukture as pedagogiese grondslae waarop die skoolhoof se taak berus.

---

<sup>24)</sup> Jacobson, P B, Reavis, W C en Logsdon, J D: The effective school principal, p. 263

<sup>25)</sup> De Witt, J T: op cit, p. 180

Die voorafgaande paar gedagtes en vrae kristaliseer dus nou uit in die primêre gronde van die ondersoek wat ingestel word na 'n behoorlike pedagogies-gefundeerde sisteem van leiding aan die personeel in 'n spesifieke skool en dat primêre skoolhoofde op die een of ander wyse verdere opleiding sal ontvang as dit nodig blyk te wees.<sup>26)</sup> Hierdie is dus die primêre redes waarom ek besluit het om dié onderhawige tema te kies vir my M.Ed.-verhandeling, maar daar is voorts ook nog vername agtergrondsgedagtes wat meegehelp het om hierdie studie te inisieer.

#### 1.2.2 Sekondêre gronde:

Soos ons weet, kan die pedagogiese onder meer as kinderbegeleiding omskryf word en die verwoording (kategorie)<sup>27)</sup> kinderleiding dui daarop dat die kind gelei en by implikasie ook begelei word deur iemand en hierdie paar gedagtes bring ons weer eens by die aspek waarvan daar reeds melding gemaak is, nl. dat die kind wat uit die veiligheid van die ouerhuis kom, nou 'n vreemde wêreld betree.

---

<sup>26)</sup> Cawood, J: op cit, p.5

<sup>27)</sup> Landman, W A: Fundamentele Pedagogiek en Onderwyspraktik, p. 153

Nou toon Langeveld<sup>28)</sup> aan dat die kind wat tuis oor sekerheid en veiligheid beskik, hom wel op hierdie vreemde wêreld waag. Die kleuterskool sluit dan ook hierby aan deur vir die kind 'n veiliger wêreld te skep wat as deurgang dien - die skool is vir die kind 'n deurgang tot 'n leefwerklikheid en die ure wat hy op skool deurbring, oefen hy onder toesig om die leefwerklikheid te kan betree met verantwoordelikheid, met waagmoed en al die dinge wat hy nodig het om dit mee te doen. Die oorgang na die kleuterskool wil dus aansluit by die wêreld van die kind en die wêreld van hierdie klein mensie spreek onder andere tot die volwassene deurdat die kleuter gesien word as iemand wat wil groot word, wat wil behoort, wat self iemand wil wees, wat wil speel en wat self wil doen - iemand wat deurgaans in nood verkeer.

As ek myself die vraag vra van wat ek in hierdie afdeling bedoel met sekondêre gronde, behels dit onder andere die konsep wat ek aan die begin genoem het van die kwessie van pedagogies as kinderleiding. Oorspronklik het dié woord gedui op die begeleiding, wegwysing en

---

<sup>28)</sup> Langeveld, M J: Verkenning en verdieping, p. 89

beskerming van 'n kind op pad êrens heen en mettertyd is hierdie betekenis in 'n meer geestelike sin uitgebrei om wel geestelike leiding te gee by die grootwording van 'n kind. Opvoeding beteken dus wesenlik kinderleiding (leiding in die geestelike sin van die woord). Dit is die hele proses of werksaamheid van die geestelike grootmaak van 'n kind, van sy leiding tot geestelike volwassenheid. Die hele idee van opvoeding berus op die behoefte van 'n kind om sy aangebore moontlikhede te verwesenlik waarsonder hy nie 'n volwaardige volwassene kan word nie en waartoe hy nie in staat is sonder die hulp en leiding van volwassenes nie en dit impliseer 'n kanalisering van sy natuurlike groei in die rigting van wat hy as mens kan en behoort te word.<sup>29)</sup>

Om die wese van die opvoeding as 'n menslike aktiwiteit nog beter te verstaan, is dit nodig dat ons na die opvoedeling self gaan soos dit hom in die opvoedingsituasie openbaar. Kenmerkend van die opvoedingsituasie is dat dit 'n situasie is waarin 'n grootmens as 'n verstandelik en sedelik selfstandige 'n kind of jeugdige tegemeet tree met die uitdruklike doel om hom op die pad tot geestelike volwassenheid te help

---

<sup>29)</sup> Gunter, C F G: op cit, p. 17



en te lei, m.a.w.by die ontsluiting van werklikheid vir die kind en by die aanduiding van rigting vir sy leeraktiwiteite, laat 'n volwassene so 'n kind nie aan homself oor nie - ook nie in 'n klaskamer waar die twee in 'n meer geformaliseerde milieu saam is ter wille van die goeie gestalte van die leerhandeling nie. Die volwassene is gedurig daarop uit om rigting en koers aan te dui, om foute te kontroleer, om insigte te toets en om bepaalde handelingstrukture<sup>30)</sup> te laat herhaal met die doel om homself tevrede te stel dat daar, wat die kind betref, goeie vooruitgang gemaak word. Tydens hierdie handeling van die begeleiding bemoei die volwassene hom intensief met 'n kind: sy prestasie, sy verowering, sy vaardighede, ens. Maar eweneens ook met sy mislukkings, sy leemtes, sy tekorte ten einde seker te maak dat hy as nog-nie-volwassene-nie, nie in die voortgang van die didaktiese gebeure ietsels opdoen wat moeilik, indien ooit, reggestel kan word nie.

Die begeleiding staan kategoriaal in die verloop van die didaktiese gebeure omdat dit die volwassene bekend stel as persoon wat altyd die kind in die situasie seek. In 'n klaskamer

---

<sup>30)</sup> Landman, W A en Roos, S G: Fundamentele Pedagogiek en die Opvoedingswerklikheid, p. 138

weet ons is dit een van die grootste kunste wat 'n onderwyser moet kan beoefen indien hy ook sukses op sy arbeid soek, want didaktiese handeling sonder begeleiding kan nie as sodanig beskryf word nie.<sup>31)</sup>

Uit die bogaande paar gedagtes in hierdie afdeling materialiseer daar weer eens 'n paar duidelike vrae wat na vore kom en wat om dieper besinning vra:

Indien die kind dalk self 'n potensiële leier is, eendag van sy/haar gesin as vader of moeder, of dalk van sy kerk, sy land, ens. hang daar mos ontsettend baie af van die invloed t.o.v. leiding wat die primêre skoolhoof en sy personeel op hom het. Hier bestaan dalk 'n geweldige potensiaal wat ontwikkel sal moet word en beïnvloed dié tipe leiding wat die hoof bied nie dalk dié tipe leiding wat elke lid van die personeel gee nie? Indien die hele toon en gladde verloop van die primêre skool afhang van hoe hierdie invloed toegepas en uitgebrei word en as ons sou veronderstel dat die personeel weens die een of ander rede nie eenhonderd persent sinchroniseer met die leiding wat van die hoof af uitgaan nie, kan dit nie dalk ge-

---

<sup>31)</sup> Van der Stoep, F: Didaskein, p. 41

beur dat hierdie onderwysers dalk nie hulle beste lewer nie; ly die leerlinge nie dalk daaronder nie en lei dit nie moontlik daartoe dat daar 'n aansienlike wisseling van personeel plaasvind wat reeds 'n wesenlike probleem is nie?

Vanweë die geweldige vordering die afgelope paar dekades op tegniese- en wetenskaplike gebied word daar toenemend eise aan die mens gestel en algaande word daar werklik tot die besef gekom dat die potensiaal van elke mens met sy eie belangstellings, aanleg, vaardighede, intelligensie en watter rigting ook al, so ver as moontlik tot ontwikkeling moet kom en veral vir Suid-Afrika is hierdie behoefte reeds baie dringend.

Is dit nie gevolglik dalk die primêre skoolhoof wat beroepsleiding moet gee nie en impliseer dit nie ook nog dat juis dit gespesialiseerde leiding vereis nie en wat van die reeks van belangstellings- bekwaamheids- en aanlegtoetse wat die st 5's in die Kaapprovinsie jaarliks aflê met die oog op plasing in die hoërskool t.o.v. watter skool en watter vakkeuses wel in st 6 gevolg moet word? Kan dit nie voorts dalk wees dat die leerlinge in die primêre skool daartoe gelei moet word om die

regte besluite hier te neem nie, m.a.w. kan die kind nie dalk daartoe gelei word tot 'n meer sinvolle en verantwoordelike bestaanswyse wat hy vir homself kan uitwerk m.b.t. elke vak waarmee hy te doen sal hê nie, veral as ons in gedagte hou soos vroeër in hierdie afdeling geïmpliseer is, dat opvoeding die pedagogiese of die heenleiding van die mens vanaf sy kind-wees na sy volwasse-wees met mens-wees gegee is nie?<sup>32)</sup>

Dus, die hele kwessie van kinderleiding laat nou die voorts baie belangrike vraag ontstaan of die primêre skool 'n instansie is wat met die leiding aan 'n kind behulpsaam moet wees of nie moet wees nie en as ek die primêre skool as 'n deurgang beskou - soos wel die geval is - moet ek daarop wys dat hierdie leiding 'n koersduiding is, 'n rigting-gewing vir die kind is wanneer hy die skool verlaat, nl. die skool se leiding wat hy onder toesig ontvang het. Nou is die vraag of hy veronderstel is om sy rigting en koers te kies volgens daardie leiding, m.a.w. die rigtinggewende funksie van die skool.

---

<sup>32)</sup> Viljoen, T A: op cit, p. 1

### 1.2.3 Finale afbakening van terrein

Uit hierdie hoofstuk tot dusver sien ek 'n hele aantal hipoteses raak wat in terme van leiding in die primêre skool die terrein uitmaak wat bestryk moet word, maar dit moet weer eens baie duidelik gestel word dat ek in hierdie verhandeling nie te doen het met die volle taak van die hoof nie, maar slegs sy taak t.o.v. leiding in die primêre skool - aan sy personeel en die leerlinge wat aan sy sorg toevertrou is ten aansien van die klaskamerpraktyk en soos reeds geïmpliseer, het uit hierdie verhouding-situasies sekere faktore aanleiding gegee in so 'n groot mate dat 'n aantal kardinale vrae aan dié onderhawige tema ontlok is en in die loop van hierdie verhandeling sal ek na my beste vermoëns poog om antwoorde op hierdie vrae daar te stel.

Dit moet egter ook duidelik gekonstateer word dat ek nie hier net gaan antwoorde soek op vrae en dat daardie vrae dan noodwendig moet voldoen aan die Fenomenologie en die Fundamentele Pedagogiek nie, maar ek gaan poog om uit die Fundamentele Pedagogiek-perspektief te kyk na hierdie hele tema van leiding en dat die pedagogiese essensies daarvan vasgestel sal moet word en om hierdie terrein werklik te deurgrond en die pedagogiese essensies daarvan te vind, moet 'n weten-

skaplike ondersoek<sup>33)</sup> onderneem word en dié ondersoek word gedra deur 'n besondere metode wat later in hierdie hoofstuk breedvoerig bespreek sal word en dat 'n tema-ontleding van die geformuleerde opskrif, nl. "Leiding in die primêre skool: 'n Fundamenteel-pedagogiese studie", fundamentalìa impliseer; die fondamente of die ontsiteite, die ontologiese begronding vanuit die Fundamentele Pedagogiek-perspektief van leiding in die Primêre skool.<sup>34)</sup>

### 1.3 Verdere verloop van die verhandeling

Waar die konsep van leiding hier ter sake is, gaan dit ook om die stuur van 'n beweging in 'n bepaalde koers; in 'n wenslike koers, m.a.w. dat die hele aangeleentheid van beweging hier baie sterk na vore kom en dat dit een van die eerste take sal wees om 'n baie indringende ondersoek na die pedagogiese (opvoeding) as gestruktureerdheid-in-beweging ingestel sal word waarin juis die pedagogiese bewegings na vore moet kom; die verband tussen onderwys en die opvoeding; en die aandeel van die opvoeder in die wêreldkonstituering by die opvoeding.

Leiding impliseer dus reeds beweging en dat dit derhalwe eerste van alles nodig is om na die pedagogiese

---

<sup>33)</sup> Viljoen, T A: op cit, p. 4

<sup>34)</sup> Landman, W A en Roos, S G: op cit, p.97

as 'n beweging te kyk en daarna sal hierdie beweging as opvoedingsbeweging wat vanweë die onderwys beskryf word in terme van 'n onderwysbeweging aangesien onderwys die wyse is waarop ons kontemporêr aan ons opvoeding gestalte gee, maar omdat onderwys ook die bedding is waarin opvoeding altyd vloei, dat 'n mens 'n kind nie kan opvoed sonder om hom te onderwys nie en dan sal ons sien dat die opvoeder eintlik dié persoon is wat aan hierdie beweging koers sal gee en dat die opvoeder wat in hierdie verhandeling eintlik ter sprake is die skoolhoof van die primêre skool is.

Volgens die patroon wat nou gestel is, is die konsep leiding in die primêre skool gedefinieer; in hoofstuk twee sal die pedagogiese as gestruktureerdheid-in-beweging oopgekap word; in hoofstuk drie sal na die essensies 'n deurtastende ondersoek volg na die verhouding van skoolhoof- onderwyser- leerling en toesighouding in die leidingsopset; dan volg die primêre skoolhoof as leier van volwassenes in die onderwys-situasie; die evaluering van leerlinge en kontak met die kind as komponente van leiding; leiding m.b.t. voorligting en psigologiese dienste; en hoofstuk sewe behels ten slotte 'n aantal pedagogiese kriteria, gevolgtrekkings en aanbevelings. Hoewel daar vir die laasgenoemde hoofstuk spesifiek voorsiening gemaak word, kan dit nie genoegsaam beklemtoon word nie dat daar deurgaans gedurende dié verhandeling krities na die huidige bestel gekyk word en gedurig aanbevelings ge-

maak word. Gedagtes in die laaste hoofstuk moet dus geensins in isolasie van die eerste ses hoofstukke gesien word nie.

#### 1.4 Metodologiese besinning

##### 1.4.1 Inleiding

Wanneer 'n ondersoek soos hierbo genoem, geloods word, spruit dit uit die verwondering soos in die eerste afdeling beskryf en dit wil eintlik deurdring tot wetenskaplike gronde waarop 'n praktyk geëvalueer kan word en waarop 'n praktyk uiteindelik gebou of herbou of geherformuleer kan word en om daardie doel te bereik, moet daar onderskei word tussen bekykende nadenke en bekykte nadenke.<sup>35)</sup>

##### 1.4.2 Bekykende en bekykte nadenke

Bekykende nadenke is naamlik die wetenskaplike ingesteldheid van 'n wetenskapler wat 'n sekere verskynsel ondersoek en dan sy essensies deurgrond, ens. en wat van groot belang is wat hierdie afdeling betref, is die feit dat die begryping daarvan die probleem van objektiwiteit in die mens-wetenskappe probeer oplos, m.a.w. dat die ondersoeker daarvan bewus ge-

---

<sup>35)</sup> Landman, W A, Kilian, C J G, Roos, S G en Viljoen, T A: op cit, p. 135



maak word dat in sy bekyking hy self ook die bekykte is en dat hy derhalwe moet waak teen subjektivisties-gekleurde bevindings. Die konsep nadenke word verkies bo ander soos besinning, deurskouing, ens. omdat dit 'n wetenskaplike sowel as 'n buitewetenskaplike konnotasie het. Bekykende nadenke kan in die lig van die onderskeiding situasie-gerigtheid gesien word. Die pedagogiker voltrek bekykende nadenke wanneer hy die opvoedeling bekyk en daaroor nadink ten einde dit essensieel te beskryf.

In hierdie opset is die saak wat bekyk moet word eintlik my eie ervaring, want ek kan hierdie saak nie ondersoek anders as deur my eie ervaring nie, m.a.w. ek is die een wat nadink oor hierdie probleme, die bekykende denker, maar in die bekyking bekyk ek ook myself as nadenkende en derhalwe is ek ook bekykte nadenker - is my ervaring ook bekykte nadenke en dit is waar die subjektiwiteit en die objektiwiteit inkom en waar ek dan uiteindelik kom by die noodsaaklikheid van outentieke bekyking, m.a.w. wat normaalweg genoem word objektiwiteit en dat objektiwiteit streng gesproke egte subjektiwiteit is omdat ek eintlik my eie subjek ondersoek om die essensies van hierdie saak te kan opspoor.

Die nadink-handeling impliseer wat ek in die konkrete pedagogieksituasie doen. Ek het naamlik nie 'n konkrete voorwerp van ondersoek eerstehands voor my nie, maar herkonstrueer die opvoeding soos ek dit in die alledaagse leefwêreld én as opvoedeling én as opvoeder leer ken het - ek dink naamlik oor my opvoedingservaring na en beskryf dit dan essensieel as oorspronklike ervaring. Sodoende voltrek ek bekykende nadenke. Dié konsep is dus 'n gewysigde formulering van dwarskykerskap as outentieke objektiwiteit.

Wanneer die pedagogiker egter bekykend nadink oor die pedagogiese wat hy alledaags as opvoedeling leer ken het en wat oorspronklik en voorwetenskaplik sy verwondering gewek het, dink hy in laaste instansie dus oor die eie ervaring na - soos reeds hierbo beskryf en dit is juis in hierdie feit wat die moeilikste metodologiese probleem van veral die menskundige wetenskappe lê en wat menige wetenskaplike struktuur tot louter metafisiese stelsel misvorm.<sup>36)</sup>

---

<sup>36)</sup> Landman, W A, Kilian, C J G, Roos, S G en Viljoen, T A: Ibid., p. 136

Bekykende nadenke in die pedagogiek is in laaste instansie dus self-bevraging ten aansien van wat essensieel is aan die pedagogiese op grond van eie opvoedingservaring ook as pedagogiese nadenke van die pedagogiker self, want sy opvoedingservaring is hoofsaaklik 'n stuk pedagogiese nadenke oor opvoedingswerkzaamheid in voorwetenskaplike sin. Maar noudat hy wetenskaplik besig is, m.a.w. waar hy bekykend nadenkend besig is in die pedagogiek, bekyk hy daardie praktiese nadenke, opvoedingservaring, die pedagogiese nadenke; bekyk hy daardie pedagogiese nadenke of opvoedingservaring van hom en word dié ervaring as't ware bekykte nadenke. Nou kom die onverbiddelike eis van objektiwiteit-subjektiviteit en hier moet baie fyn onderskei word tussen die pedagogiker se instelling en bekykende nadenke van die pedagoog se werkzaamheid ook as pedagogiese nadenke, want as pedagoog dink hy ook na en wat dit moeilik maak, is dat hy nadink terwyl hy pedagogiek beoefen, m.a.w. dit is nie 'n kwessie dat hy nou klaar as pedagoog opgetree het en nou kom hy as pedagogiker en ondersoek daardie pedagogiese werksaamhede van hom nie. Terwyl hy agter sy lessenaar sit, is hy besig om as pedagogiker sy eie pedagogiese werksaamhede te ondersoek en terwyl hy dit ondersoek, is hy besig om pedagogies ook na te dink en vir hom-

self te formuleer oor hoe hy pedagogies opge-  
tree het. Dit is wat dit so moeilik maak om  
in die pedagogiek fundamenteel te dink.<sup>37)</sup>

Die sintese bekykende as bekykte nadenke stel  
dus veral hoë eise ten aansien van pedagogiek-  
behoorlikheid en dit bring kenning as deel-  
neming baie sterk na vore en is, soos gesê,  
veral 'n metodologiese vraagstuk van die mens-  
kundige wetenskappe. Die pedagogiker is ge-  
determineer in die mate wat hy ten aansien  
van die plig om te handel onvry is. Dié ver-  
pligting kom besonderlik tot hom vanuit die  
pedagogieksituasie en in die mate wat hy onbe-  
trokke die pedagogiese situasie ondersoek, is  
hy ten opsigte daarvan vry en kan hy tot objek-  
tiewe uitsprake kom. Die essensies van die  
pedagogiese waarborg egter dat sy uitspraak  
nie lukraak sal wees nie, mits hy essensie-  
onthullend te werk gaan. Dié essensies fungeer  
egter begrensend - meer kriteriaal as wat dit  
determinerend werk. Pedagogiekbehoorlikheid  
is eerder ter sprake wanneer die persoon as  
pedagogiker as die bemiddelaar van die norma-  
tiwiteit van die pedagogiek, outentieke peda-  
gogiek ontwerp.

---

<sup>37)</sup> Killian, C J G en Viljoen, T A: op cit, p. 144

Op dié stadium het dit egter van akute belang geword dat kortliks aandag aan die pedagogiese kategorieë geskenk sal word, want dit is juis sekere optredes van primêre skoolhoofde teenoor hulle personeel en leerlinge wat my genoop het om sulke optredes te meet aan die hand van die pedagogiese kategorieë om te probeer uitvind of sulke handelingte wel pedagogies verantwoordbaar is of nie. Dit sal egter baie skematies gedoen word aangesien die pedagogiese as gestruktureerdheid-in-beweging in groter besonderhede in die volgende hoofstuk bespreek sal word.

1.5 Pedagogiese kategorieë as die uitspreek van die pedagogiese in sy oerfenomenaliteit

As 'n mens pedagogies dink, word daar nie met 'n ander-soortige verstand geopereer as wanneer daar fisikalies biologies of psigologies, ens. gedink word nie. Die verskil lê daarin dat die geval van pedagogiese denke die intensionaliteit van die bewussyn as 'n gerig - wees op en 'n oopstaan vir die syndes van die syn op 'n spesifiek synde afgestem is en wel 'n oer-intermenslike synde in sy opset van intermenslike gebeure as 'n ontmoetende en ontmoet-wordende gebeure. Dit is die onderskeid van die opvoedeling wat anderse en eiesoortige kategorieë noodsaaklik maak en kragtens welke dié situasie tot pedagogiese verhef word, dat daar van pedagogiese denke sprake sal wees. Die volgende word kortliks genoem:

### 1.5.1 Steungewing:

Pedagogiese steungewing beteken om aan die roepende nog-nie-volwassene daardie beeld te reik aan die hand waarvan hy kan word wat hy as mens behoort te wees. Soos reeds geïmpliseer, is die kind wat as individu ook persoon is, iemand wat self iemand wil wees en self dié iemand moet word wat hy behoort te wees. Die kind word as roepende syn gekwalifiseer en hy is aankondigende, roepende, oproepende en steunsoekende syn. Dit is geen blind-roepende syn nie, maar roepende na 'n volwassene-met-moederlikheid en hierdie oproepende gebeure het 'n spesifieke intensie, nl. om uit sy bedreigdhed en onveiligheid gesteun te word ten einde veiligheid en geborgenheid te belewe. Nou is die volwassene daar om hierdie noodoproep te beluister en daarop te antwoord deur sy nood te verlig. Dit is 'n oproep tot selfhandeling met die versekering dat die veiligheid onder beskermende geborgenheid steeds daar is en dit is tog uitgesproke steungewing om sy veiligheid te aanvaar deur self te handel.

### 1.5.2 Verwagting

Die pedagogiese gebeure as ontvouing van sy synsongeslotenheid is deurweef van verwagting, van hoop en vertroue, van wete van geborgenheid te midde van onbekendheid en selfs on-

veiligheid. Om verwagtede te wees, beteken allermens om loutere toeskouer en kritikastiese dwarskyker te wees, maar om geëngageerde by die menswording in medemenslike gemoedheid te geraak en gedyend daarby betrokke te bly. Die verwagting verhoog die spanning om gereed te bly ten einde die eise van elke nuwe situasie met vertroue en sekerheid te kan beantwoord. Hy wat verwag is, is aanvaarde om as mens by die menswording betrek te word en hierdie betrekking by die menswording sal 'n antwoord op elke noodoproep ontvang, want om verwagte te wees, beteken van steun in die groot ontiese ongeslotenheid verseker te wees. Dit is dus 'n integrale deel van die skoolhoof se pligte dat hy die kinders in sy skool tuis en aanvaar sal laat voel.

#### 1.5.3 Toekomstigheid

Alle pedagogiese bemoeienis is prospektief, pedagogiese teregwyding, vermaning, waarskuwing, tug, e.d.m. is geen retrospektiewe aangeleenthede nie. Dit gaan om die opsigneem van die toekoms en die aanvaarding daarvan, maar dan terselfdertyd 'n aanvaarding waardeur die betrokkenheid by die menswording van 'n sedelik-gedyende aard sal wees. En waar die pedagogiese gebeure so herhaaldelik gekwalifiseer is as roepende-antwoordende- oproepende- selfantwoordende ge-

beure, daar is die wesenlike van die laasgenoemde tog niks anders nie as geleidelike beantwoording van die eise van die toekoms. Nou is dit ook so dat die opvoedeling hierdie bemoeienis met die oog op die toekoms minstens halfpad tegemoet sal kom, want as nie-volwassene vertoon hy alle tekens en trekke van selfiemand-te-wil-wees. Sy totale ingesteldheid is toekomsgerig: hy is toekomstigheid. Indien hy dit nie is nie, sou steungewing die grootste absurditeit verklank het, want steungewing beoog die visualisering van toekoms; dit is horisontering deur aktivering: die idee van volwassenheid roep op; die toekoms word rigsnoer terwyl die steungewing die meetsnoer bied om die toekoms te betree. Dit is haas onnodig om daarop te wys dat alle pedagogiese advies, alle terapie, alle beroepsoriëntasie en alle voorligting op watter vlak ook al wel toekomsgerig is.

#### 1.5.4 Ontmoeting

Die pedagogiese ontmoeting skep deur sy pedagogiese nabyheid, toewending-in-vertroue, teenwoordigheid-in-vertroue, belewing-van-toebehoorheid en toeganklikheid, die moontlikheid vir opvoedingsgeleenthede om sigbaar te word. Die opvoeder en kind is in die pedagogiese ontmoeting innig op mekaar afgestem en die kind word as opvoedeling teenwoordig gestel onder



die opvoedingsdoel. Langeveld verklaar dat die kind nie pedagogies gesteun kan word as hy nie ontmoet word nie. Die opvoeder moet hom persoonlik ontmoet en aan hom leiding gee in die vorm van meebelewing, voorbeeld, uitleg, steungewing, saamhandel en self belewe.

Die pedagogiese ontmoeting slaag wanneer die kind geborgenheid belewe en belewe dat die opvoeder bereidwillig is om met hom te wees en van voorneme is om hom te versorg - dit skep dan deur sy intimiteit die geestesingesteldheid, die pedagogiese atmosfeer, die moontlikheid vir die sigbaar-word van opvoedingsgeleenthede en daardeur die moontlikheid tot pedagogiese bemoeienis.

#### 1.5.5 Normatiwiteit

'n Volwassene is iemand wat nie die behoorlike doen omdat ander dit van hom verwag nie, maar hy doen die behoorlike ter wille van die behoorlike self, m.a.w. hy lewe onder die gesag van norme omdat hy hom met daardie norme geïdentifiseer (vereenselwig) het: hy is in staat tot 'n normgerigte identifikasie wat blyke gee van 'n selfstandige, toerekenbare behoorlikheidsbesef. Nooit en nêrens bevind die mens hom buite die aanwesigheid van die normatief-normerende nie. Die kind is moont-

likheid en kan homself toenemend identifiseer met dié norme. Die volwassene as draer en vergestalter van die behoorlike moet egter so voorlewe dat die kind hom kan identifiseer met dié persoon en later toenemend met die norme self.

#### 1.5.6 Ongeslote gesitueerdheid

Die pedagogiek sien die kind primêr as mensekind in en vanuit sy relasie tot volwassenes, by uitstek die ouers, en hier lê die vertrekpunt, want pedagogiese denke as die bedinking van steuning aan 'n steunbehoewende, intensionaliseer dan ook onmiddellik op 'n kinderwêreld as modus van mensewêreld. Wie 'n kind pedagogies wil steun, moet vertrouwd wees met die wêreld van die een wat hy wil steun aangesien die steuning slegs vanuit die vertrouwdheid met die wêreld van daardie ander kan geskied en hierdie wêreld is en bly 'n ongeslotene in voortdurende situasie-veranderlikheid. Dit blyk dan ook voldoende dat die ontwerp van pedagogiese kategorieë slegs kan geskied op die basis van reëlregte wending tot die kind self en wel die kind in sy kinderlike bestaan, sy kinderlike situasie. Wie dan pedagogiek aan die hand van pedagogiese segbaarhede wil beoefen, moet afstand doen van baie dinge, ook van 'n dogmatis-getinte teologie, maar ook van 'n naturalisties-georiënteerde bio-psigologie.

### 1.5.7 Veilige ruimte

Die jong kind vra staanplek, ruimte en woning waarin en waaruit hy kan lewe, rustig kan wees en gemoedsekerheid kan ervaar. Wanneer gesê word dat die pasgeborene na ruimte vra, word allermens die onbegrensde ruimte bedoel waarin hy so verlore kan voel, maar die begrensde wat met beskermdeheid en intimiteit gelaai is, want laasgenoemde bied tuiste, veiligheid en sekerheid. Die kind wil weet waar hy is, wie hy het en wat hy kan verwag.

Elkeen wat maar iets van die essensie van die pedagogiese gebeure verstaan, sal onvoorwaardelik moet instem dat veilige ruimte beslis 'n pedagogiese kategorie is. 'n Mens gee tog slegs steun aan iemand wat in nood is, en dit is veral 'n kind. Daardie steun kan alleen dan van 'n gedurende aard wees wanneer die beleefde nood oorwin is.

### 1.5.8 Eksplorاسie

Dit is so dat die mens by sy geboorte vir 'n geruime tyd daarna opval deur sy uitgesproke hulpeloosheid en afhanklikheid, maar daarnaas ook die uitgesproke steunsoekendheid en steunbehoewendheid. Later egter, rig die wêreld 'n uitnodiging aan die menslike kind om dit met die wêreld te waag - die uitgaan tot die wêreld teen die agter-

grond van die veilige ruimte wat hom deur die volwassene gebied word en met die volwassene steeds aanwesig, dit sy in die vorm van veilige ruimte en ruspunt waarheen hy telkens kan terugkeer, of in die veiligheid van die toekoms waarheen hy onderweg is. In sy betrokkenheid by die menswording moet die kind in sy onderwegwees na volwassenheid self volwassene in die teenwoordigheid van 'n volwassene word. Dit kan hy alleen word mede langs die weg van eksplorاسie as die verskuiwing van grense en die betreding van nuwe landskappe.

Terwyl hy eksplloreer met die waarborg van veilige ruimte en sinvolheid wat die toekoms betref, is hy inderdaad besig met emansipasie as selfstandige selfbepaling en dit is geleidelike losmaking vanuit die beskermende gebondenheid deur die volwassene om gedyend op eie bene te staan deur homself teenoor die opeisende gesag van norme te verantwoord. Vertroue moet dus oorgaan in selfvertroue, want alle opvoeding is wesenlik self-opvoeding. Die idee is dus dat die primêre skoolhoof ten alle tye sal toesien dat hyself en die personeel die leerlinge in daardie skool leidend sal opvoed, m.a.w., die oorbodigmaking van die opvoeder soos alreeds tevore geïmpliseer.

#### 1.5.9 Simpatieke gesagsleiding

Die kind wil weet waar hy is, wie hy het en wat hy kan verwag. En nou is dit net hier waar die gesag sy opwagting maak. Dit is hoegenaamd geen vreemde grootheid wat van buite ingesleep word nie, maar 'n ontvouing van die kinderlike natuur self. Dit is hy wát roep om steun, prinsipieel gesien, is hy 'n bedelaar om gesag. Die volwassene beantwoord die noodroep aan gesag deur self die betekenis daarvan in menselewe tot vergestaltung te bring. Hy is gesagsdraer, maar as steungewende-in-verantwoordelikheid is hy by uitstek gesagsleier in die sin dat hy die eise van die kultuurnorme onvoorwaardelik gehoorsaam en juis daarom is hy as gesagsgehoorsamende ook die bewaker van veilige ruimte.

Die opvoeder moet daarna strewe om by die opvoedeling 'n aanvaarding t.o.v.gesag te laat plaasvind, maar wanneer presies sal dit gesond wees? Dit sal so wees indien daar geen dwang ter sprake is nie, m.a.w.as daar 'n element van uitnodiging bestaan. Die kind word aangespreek om 'n antwoord te gee en deur middel van selfaanvaarding word daar geraak tot selfdissipline. Wanneer die opvoeder op wispelteurige wyse sou optree, kan daar geen veilige ruimte wees nie, waardeur meegebring word dat hy die opvoedeling aan groter onveiligheid en

onsekerheid uitlewer. Terselfdertyd moet die gesagsleiding van 'n simpatieke aard wees.

Dit is slegs hy wat die kind in sy eie wêreld raaksien en verstaan en in daardie wêreld waarin nood belewe word, kan ontmoet, wat hom inderdaad die verlangende steun kan gee deur hom nie alleen die verlangde weg aan te wys nie, maar daardie weg met hom te bewandel deur die simpatieke bondgenoot van die nog-nie-volwasse in sy lewe van val en opstaan te wees. Wie opvoeding sê, sê beantwoording van die noodhebbendheid aan die betekenis van gesag.

#### 1.5.10 Vryheid-tot-verantwoordelikheid

Die reeds genoemde noodroep aan simpatieke gesagsleiding is eties gemotiveer, maar steeds onties gefundeer. As vryheid vanaf die moment van sy geboorte is die mensekind eties- bedreigde; as nog-nie-volwasse kan hy met die beste wil van die wêreld nog nie sy wêreld bewerk deur dit te verower opdat hy in verantwoordelikheid kan woon nie. Die genoemde noodroep is 'n taak-gefundeerde, want die mens is openheid as taak; hy is persoon en gedurende sy jare van onderweg wees na volwassenheid doen hy afstand van sy vryheid om dit onder simpatieke gesagsleiding gedyend te verower. Dit is 'n moeilike, moeisame weg, een wat indien dit sonder die simpatieke

steun van hulle wat reeds in die diens van die verowerde vryheid staan, onderneem word, so goed as met onverbiddelike noodwendigheid na sedelike selfvernietiging moet lei.

#### 1.5.11 Volwassenheid

Dit mag wellig sonderling voorkom om volwassenheid as pedagogiese kategorie te stel, maar by nadenke word dit duidelik dat volwassenheid as onmisbare en daarmee as noodwendige pedagogiese kategorie gesien moet word. Wat meer is: al die ander kategorieë in hulle funksionele opset is hierop afgestem; volwassenheid dra en rig al die genoemdes. Die pedagogiese voltrek sig in die gang vanaf geleide afhanklikheid, vervleg met geleide selfstandigheid met die oog op selfgeleide selfstandigheid - die kies vir 'n kind, gedyend afgewissel met die gunstige geleenthede om self keuses te maak, ten einde uiteindelik in selfkeuse as selfbepaling oor te gaan. Soos ons weet, is die essensie van alle opvoeding steungewing aan die steunbehoewendes, maar namate die steun van die volwassene oortollig word, na dié mate verklaar laasgenoemde sy aanwesigheid as oorbodig.<sup>38)</sup>

---

<sup>38)</sup> Oberholzer, C K: Prolegomena van 'n prinsipiële pedagogiek, p. 264 - p. 288

Die voorgenoemde is seker die vernaamste kategorieë waarin oor die opvoeding besin kan word, maar dit is vanselfsprekend nie almal nie.

Daar moet ook verder onthou word dat hierdie kategorieë nie geïsoleerd in die Opvoedkunde ter sprake kan kom nie: omdat die kind se opvoeding 'n onverbreekbare eenheid is, raak en sny hierdie kategorieë waarin oor die opvoeding nagedink word, mekaar altyd en elke opvoedingsgebeure kan onder verskillende kategorieë benader word.

#### 1.6 Verdere metodologiese werkswyse

Soos ons weet, is die fenomenologiese beskrywing en uitleg (hermeneutiek) as denkend-beskrywende refleksie essensie-openbarende refleksie. Dit is 'n deurskouende bekendmaking en duiding van die essensies van 'n bepaalde werklikheid wat in die universele lewenswerklikheid aangetref word, soos bv. die opvoedingswerklikheid en die fundamentele pedagoog soek dus in hierdie fenomenologiese refleksie na 'n antwoord op die vraag: Wat is dit wat die opvoedingswerklikheid maak wat dit werklik-essensieel is? Fundamentele Pedagogiek is dus Essensie-pedagogiek en soek denkende na werklike pedagogiese essensies; na die pedagogies-betekenisvolle, dus na die moontlikheidsvoorwaardes vir die pedagogiese om outentiek te verskyn. Anders gestel: hy soek na fundamentele pedagogiese strukture, dus na die fundamentele strukture van die pedagogiese situasie (soos ons in die vorige afdeling waargeneem het).



Voorts is daar 'n groot hoeveelheid literatuur gedurende die afgelope vier jaar oor die bogenoemde tema versamel nadat ek van die reeds genoemde probleem bewus geraak het en is daar met meer as dertig primêre skoolhoofde van verskillende bevolkingsgroepe op formele en informele wyses onderhoude gevoer en die algemene konsensus was dat so 'n studie-ondersoek veel vrug kan dra as daar ook 'n raakvlak gesny kan word m.b.t. die kwalifikasies van primêre skoolhoofde in die Kaapprovinsie. Maar tesame met die pasgenoemde is daar nie alleenlik met primêre skoolhoofde en inspekteurs van primêre onderwys onderhoude gevoer nie, maar ook met adjunk- en departementshoofde en onderwysers wat my ervaringsveld van hierdie spesifieke tema in die opvoedingswerklikheid so uitgebrei het dat ek van mening is dat ek met vrug 'n diepgaande en indringende ondersoek na die essensies kan instel.

Ter noue aansluiting by hierdie gedagtes weet ons dat die pedagogiek die wetenskap van die opvoedingswerklikheid is en dus is pedagogiekdenke fenomenologiese denkarbeid aangaande die opvoedingswerklikheid. Om voorts nadere insae te verkry in die struktuur van die pedagogiekdenke, sal tesame met die bogenoemde 'n verdere ontleding gemaak word van die pedagogiese as gestruktureerdheid-in-beweging omdat dit juis die pedagogiekdenke is wat die pedagogiese strukture (synstrukture) aan die lig bring, ontwerp en konstitueer.

Uit die Fundamentele Pedagogiek blyk dit duidelik dat die pedagogiekdenke hom ook kan rig tot besondere momente in die opvoedingsituasie en kan ons die uitkomste as wetenskaplike oordele formuleer. Oordele oor die kinderlike steunbehoewendheid is bv. dat die pedagogiese neem-handeling 'n neem is van die steunbehoewende kind deur die volwassene met die bedoeling van steungewing ter oorkoming van steunbehoewendheid, dat pedagogiese toekomsbegeleiding wordingsbegeleiding is, opgeroep deur die kinderlike steunbehoewendheid. Ons kom dus tot die slotsom dat die kinderlike steunbehoewendheid 'n synsfondament van die pedagogiese is; en teen hierdie agtergrond sien ek my taak, nl. dat leiding aan die onderwysers in 'n spesifieke skool gegee moet word; maar dat die kind, beslis nie t.o.v. dié twee konsepte afgeskeep of uitgelaat mag word nie. Immers, in die opvoedingsituasie gaan dit om hulp en leiding aan 'n besondere kind in sy op weg wees na behoorlike volwassenheid en daarom moet die lewenswaardvolle ook ingeskerp word by die kind, sodat hy volwassenheid as sedelik-selfstandigheid kan bereik.

Maar om egter hierdie eerste hoofstuk van my verhandeling op te som en saam te vat, is dit ook nodig om my persoonlike filosofie t.o.v. die opvoeding in 'n paar sinne uit te spel sodat die leser duidelik kan weet wat presies my geïnspireer het om hierdie onderhawige tema te kies en dat die konsepte skoolhoof- onderwyser-leerling van mekaar onderskei kan word; maar ook nie van mekaar geskei kan word nie:

Vanaf sy geboorte en gedurende die hele periode van kind-wees en jeugdigigheid, soek en smag die menslike kind na veiligheid en sekuriteit. Die kind bevind homself as totaal verlore te wees en hy ervaar 'n wêreld wat baie groot, vreemd en uiters onverskillig is. Hierdie wêreld het geen simpatie met klein mensies wat 'n eksistensiële behoefte aan 'n volwassene het wat tot sy redding sal kom nie, of soos Oberholzer dit stel: "We should never forget that on the forehead of every child whether in the cradle, at home, in the nursery school, the primary and high school and even at university stands written only two words: Help me! Accept me! Encounter me! I am in want of somebody who cannot only show me the way I have to go, but who will accompany me on this long and unknown way."<sup>39)</sup>

En laat ons verstandig genoeg wees om te erken dat op die voorkop van elke individu - ongeag sy ras, kleur, ouderdom, ryk en arm, mooi of lelik, geleerd of nie, dat hierdie woorde daar staan. Maar ook op die voorkop van die onderwyser en die ouer verskyn dieselfde woorde wat weer deur die kind(-ers) in sy/haar sorg gelees kan word. Geen wetenskap of tegnologie sal alleen hierdie wêreld kan red nie, want ons het mekaar voorwaar so bitter nodig.

Uit die pasgenoemde materialiseer die volgende dan:  
Die opvoedingsituasie word gekenmerk deur 'n drie-

---

<sup>39)</sup> Ibid., p. 6

ledigheid, nl. 'n volwassene as opvoeder wat met sy opvoedingsmiddele hulp en leiding verleen aan 'n volwassene- wordende as opvoedeling ter wille van die bereiking van 'n bepaalde doel in die lewe van laasgenoemde en hierdie doel word omskryf as geestelike volwassenheid. Die kind het behoefte aan die verwesenliking van sy aangebore, liggaamlike, verstandelike, sedelike, sosiale en ander moontlikhede, want hy wil grootmens, dit is, selfstandig, word; hy wil graag word wat hy behoort te wees en kan wees, maar nog nie is nie. As 'n universele menslike verskynsel getuig die opvoedingsfenomeen self daarvan dat die kind anders, en wel anders in die sin van beter moet word as wat hy is; dat hy só moet word en nie só nie en dit beteken dat hy anders kan word of wees as wat hy is en daarom is dit die taak van die primêre skoolhoof en die onderwyser om elke leerling te help en te lei sodat sy/haar aangebore potensiaal tot die maksimum van sy/haar kapasiteit kan ontwikkel ter wille van 'n suksesvolle lewe van vrugbare arbeid en diens saam met ander mense in die wêreld - en dit is presies waaroor hierdie verhandeling gaan en wat in die volgende hoofstuk verder beslag sal neem.

## 1.7 Verwysings

1. Barrow, Robin : Plato, utilitarianism and education, Routledge and Kegan Paul, London, 1975
2. Brezinka, W : Erziehung als Lebenshilfe, Österreich-ischer Bundesverlag, Weenen, 1968
3. Burden, L en Whitt, R L : The community school principal - New Horizons, Michigan, 1973
4. Cawood, J : Die skoolhoof as onderwyse-leier, 'n andragogiese wesen-skou, M.Ed.-verhandeling, Stellenbosch, 1973
5. Cawood, J : Die voorbereiding en voort-gesette opleiding van onder-wysers in andragogies-didak-tiese perspektief, doktorsale proefskrif, Stellenbosch, 1976
6. Coetzee, S D J : Die verhouding tussen die onderwyser en leerling in die spontane opvoedingsituasie in die skool, met spesiale ver-wysing na die godsdienstige, M.Ed.-verhandeling, Pretoria, 1976
7. Cooke, A en Mack, H : The headteacher's role, Macmillan, Wallop, Hampshire, 1971
8. Dewey, J : Philosophy of education, Littlefield, Adams and Co, London, 1974
9. De Witt, J T : Professionele oriëntering vir die onderwysberoep, Butterworths, Durban, 1979
10. De Witt, J T : Volkome professionalisasie en die status van die onderwys-beroep - 'n krities-vergelykende studie
11. Downier, R S : Education and personal relation-ships, Methuen and Co, London, 1974
12. Gunter, C F G : Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde, Universiteits-Uitgewers en- Boekhandelaars, Stellenbosch, 1975

13. Gunter, C F G : Fenomenologie en Fundamentele Opvoedkunde, Universiteits- Uitgewers en- Boekhandelaars, 1969
14. Hansen, J C and Stevic, R R : Elementary School Guidance, The Macmillan Company, London, 1969.
15. Heath and Company : Guiding the young child - Kindergarten to grade three, second edition, D C Heath and Company, Boston, 1959
16. Jacobson, P B, Reavis, W C and Logsdon, J D : The Effective School Principal, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1963
17. Jacobson, PB, Logsdon, J D and Wiegman, R R : The principalship: New Perspectives, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1973
18. Jennings, A : Management and headship in the secondary school, Ward Lock, Educational, London, 1977
19. Jordaan, H S : Fenomenologiese Reduksie en Essensie-pedagogiek, doktorale proefskrif, Potchefstroom, 1976
20. Keyter, J de W : Opvoeding en Onderwys, Nasionale Boekhandel, Kaapstad, 1961
21. Khuba, W R : Attitudes of serving and retired Venda teachers towards teaching as a career, M.Ed.-verhandeling, Pretoria, 1973
22. Kilian, C J G en Viljoen, T A : Fundamentele Pedagogiek en Fundamentele Strukture, Butterworths, Durban, 1974
23. King, E J : Worlds and perspectives in education, Methuen and Co., London 1962
24. Kneller, G F : Existentialism and Education, Philosophical Library, New York, 1958
25. Kohnstamm, Ph A : Mensch en Wereld, Scheltema en Halkemas, Amsterdam, 1947
26. Kriekemans, A J J : Algemene Pedagogiek, Neuwelaerts, Leuven, 1962

27. Kwant, R C : De Fenomenologie van Merleau-Ponty, Aula-Boeken, Utrecht, 1963
28. Landgrebe, L : Moderne Filosofie, Aula-Boeken, Antwerpen, 1963
29. Landman, W A, Kilian, C J G, Roos, S G en Viljoen, T A : Denkwyses in die Opvoedkunde N.G.K.Uitgewers, Pretoria, 1975
30. Landman, W A, Roos, S G, Van Rooyen, R P : Die praktykwording van die Fundamentele Pedagogiek met kernvrae, Perskor, Johannesburg, 1974
31. Landman, W A en Roos, S G : Fundamentele Pedagogiek en die Opvoedingswerklikheid, Butterworths, Durban, 1973
32. Landman, W A, Van Zyl, M E J en Roos, S G : Fundamenteel-Pedagogiese Essensies, Butterworths, Durban 1975
33. Landman, W A : Fundamentele Pedagogiek en Onderwyspraktyk, Butterworths, Durban, 1977
34. Landman, W A, Roos, S G en Mentz, N J : Fundamentele Pedagogiek: Leerwyses en vakonderrig, Butterworths, Durban, 1979
35. Landman, W A en Kilian, C J G : Leesboek vir die Opvoedkunde-student en onderwyser, Juta en Kie, Kaapstad, 1973
36. Landman, W A, Roos, S G en Liebenberg, C R : Opvoedkunde en Opvoedingsleer vir Beginners, Universiteit-Uitgewers en- Boekhandelaars, Stellenbosch, 1975
37. Langeveld, M J : Die Schule als Weg des Kindes, Westermann, Braunschweig, 1960
38. Langeveld, M J : "Een beknopte voorbereiding ener Phaenomenologie en Psychologie van de Opvoeder" in Het Gesprek der Opvoeders, J B Wolters, Groningen, 1955.
39. Langeveld, M J : Ontwikkelingspsychologie, J B Wolters, Groningen, 1963
40. Langeveld, M J : Verkenning en Verdieping, J Muusses, Purmenend, 1950

41. Luijpen, W : Existentiële Fenomenologie, Aula-Boeken, Utrecht, 1964.
42. Meyer, A M T en Nel, B F : Die wetenskap as ontwerp, Academica, Pretoria, 1969
43. Mollenhauer, K : Einführung in die Sozial Pädagogik, Julius Beltz, Berlyn, 1968
44. Muth, J : Teacher and pupil in the school situation, Education, Vol 4, 1971, 31 - 42
45. Oberholzer, C K : Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, J J Moreau, Pretoria, 1954
46. Oberholzer, C K : We and our children, H.A.U.M., Kaapstad, 1961
47. Perquin, N : De pedagogische verantwoordelijkheid van de sameleving, Roermond, Romen, 1970
48. Peters, H J, Riccio, A C and Quaranta, J J : Guidance in the elementary School, The Macmillan Company New York, 1963
49. Peters, R S : The role of the head, Routledge and Kegan Paul, London, 1976
50. Pulles, J A : Het gezin als pedagogisch milieu, Hoogveld instituut: Op zoek naar een pedagogisch denken, Roermond, Romen, 1960
51. Roos, S G : Die kinderlike steunbehoewendheid gesien in pedagogiese perspektief, doktorsale proefskrif, Pretoria, 1968
52. Smit, T C : Die aandeel van die skool in die begeleiding van die kind op weg na sedelike volwassenheid, doktorsale proefskrif, Stellenbosch, 1966
53. Ten Have, T T : Sosiale Pedagogik, Wolters, Noordhoff, Groningen, 1960
54. Van der Stoep, F : Didaktiese grondvorme, Academica, Pretoria, 1973
55. Van der Stoep, F : Didaskein, McGraw-Hill, Johannesburg, 1972



56. Van der Stoep, F en Louw, B A : Inleiding tot die didaktiese pedagogiek, Academica, Pretoria 1976
57. Van der Walt, J S : Skoolvoorligting, Beginsels, Tegnieke en Toepassings, McGraw-Hill, Johannesburg, 1979
58. Van Wageningen, G : The educational doctrine of Harold Ordway Rugg, doktorsale proefskrif, Kaapstad, 1968
59. Viljoen, T A : Die Pedagogiek as Normatiewe Wetenskap, doktorsale proefskrif, Pretoria, 1972
60. Viljoen, T A en Pienaar, J J : Fundamental Pedagogics, Butterworths, Durban, 1971
61. Vorster, P J : Voorligting aan die senior primêre leerling deur die onderwyser binne wordingspedagogiese konteks, M.Ed.-verhandeling, Port Elizabeth, 1977
62. Waterink, J : Opvoeding tot Persoonlÿkheid, J H Kok, Kampen, 1964
63. Waterink, J : Theorie der Opvoeding, J H Kok, Kampen, 1958
64. Weinberg, C : Humanistic Foundations of Education, Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1972
65. Zulliger, H : Het Geweten van onze Kinderen, Haber, Bonn, 1922

2. DIE PEDAGOGIESE AS GESTRUKTUREERDHEID-IN-BEWEGING

2.1 Inleiding

In noue samehang met wat in die vorige hoofstuk gesê is, weet ons voorts ook dat situasie per definisie handeling verg en derhalwe beweging impliseer - van- daar dan die keuse van pedagogiese as gestruktureerdheid-in-beweging en moet daar vervolgens vasgestel word waar die konsep leiding presies hierby inpas.<sup>1)</sup>

Nou is dit so dat beweging op verskillende wyses kan ontstaan en van verskillende aard kan wees. In 'n artikel oor die Pedagogiek-behoorlikheid onderskei Viljoen<sup>2)</sup> bv. tussen twee soorte beweging, nl. homeostatiese en aksiotiese. Dit behoort verheldered te wees om die pedagogiese bewegingsgesitueerdheid onder andere in terme van hierdie onderskeiding te deurskou en derhalwe word daar vervolgens aandag aan bestee. Aangesien hierdie struktuur egter nie aan die pedagogiese situasie as sodanig eie is nie, maar juis die deurbreking daarvan verteenwoordig, word dit in 'n latere afdeling behandel.

---

<sup>1)</sup> Gunter, C F G: Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde, p. 26 - 27

<sup>1)</sup> Landman, W A en Roos, S G: Fundamentele Pedagogiek en die Opvoedingswerklikheid, p. 138 - 168

<sup>1)</sup> Coetzee, S D J: Die verhouding tussen die onderwyser en die leerling in die spontane opvoedingsituasie in die skool, met spesiale verwysing na die godsdienstige

<sup>2)</sup> Landman, W A, Kilian, C J G, Roos, S G en Viljoen, T A: Denkwyses in die Opvoedkunde, p. 124 - 169

## 2.2 Ontologiese bewegingsmoontlikhede

### 2.2.1 Homeostatiese beweging

Homeostase beteken volgens die oorspronklike Grieks om gelyk, eners of dieselfde te bly staan. Kontemporêr word dié begrip in die wetenskap gebruik om enersblywendheid aan te dui en wel daar waar verandering vermag sou kon word, dit wil sê die blywend dui nie soseer op stilstand as wat dit op behoud van wat gegee is, ten spyte ook van voortgang of oënskynlike verandering dui. Dit is derhalwe geregverdig om van homeostatiese beweging te kan praat. Daarmee wil aangetoon word dat daar 'n enersblywendheid binne 'n besondere beweging bestaan, en dat die sin van die geheel van wat plaasvind juis in die enersblywendheid te vinde is en nie in die beweging nie. Die enersblywende is dan ook meestal deur meting van een of ander aard bepaalbaar.<sup>3)</sup>

Homeostatiese beweging kan in die lig van wat hierbo gesê is, beskryf word as 'n proses, d.w.s. dit dui op 'n verloop van kausaal-meganisties veroorsaakte natuurwerkinge volgens bepaalde wette in opeenvolgende stadia. Die uiteindelijke resultaat wat verkry word, kom kwantitatief oor-

---

<sup>3)</sup> Kilian, C J G en Viljoen, T A: Fundamentele Pedagogiek en Fundamentele Strukture, p. 140

een met dit waarmee begin is, terwyl elke voorafgaande stadium volledig die volgende as gevolglike stadium bepaal. 'n Sprekende voorbeeld van homeostatiese beweging is die chemiese en fisikaltiese prosesse soos deur die werking van sure op soute of so iets soos die kook van suiwer water deur die aanwending van hitte. Essensieel van hierdie prosesse is die kwantitatiewe enersblywendheid daarvan, die volkome verklaarbaarheid van elke oënskynlike verandering in die verskillende stadia en die moontlikheid van 'n volledige en korrekte prognose.

Daar moet nou op gewys word dat die hele siening van homeostase stadia meebring en met reg kan die vraag gevra word, maar wat beteken en impliseer die konsep stadia? Wanneer 'n mens praat van 'n stadium in een of ander verloop of voortgang of beweging of proses, dan koppel jy onmiddellik daardie verloop aan 'n homeostatiese beweging. In beide die "sielkunde word daar duidelik onderskeibare lewenstadia gevind".<sup>4)</sup> Sodoende vind ons dat die stadium van kinderjare met sy onderafdelings, die stadium van jeug met sy onderafdelings, die stadium van

---

<sup>4)</sup> Ibid, p. 140

om-volwasse-te-wees met sy onderafdelings onderskei word. Hierdie stadia word volgens Pienaar duidelik gedefinieer en dit word verwag van die sg. normale kind om by een of ander van hierdie stadia in te pas om as normaal geklassifiseer te word. Pienaar bring dus hierteen besware in.<sup>5)</sup>

Dit is selfs verder gevoer en een stadium is selfs meer volledig en beter as die volgende beskou. Die skuld hiervoor kan aan die deur van tradisionele opvoedkundiges gelê word en op hierdie wyse is die kindweesstadia selfs beskou as die sg. "mangelfase" of gebrekkige stadium voor Rousseau se tyd. Hierdie stadium is geminag omdat geglo is dat die kind alleenlik iets werd as 'n mens sou wees as hy volwasse geword het en op dié tyd-stip was kinderlektuur, kinderklere, meubels vir kinders, e.d.m.onbekende dinge. Dié stadium is dus verontagsaam terwyl die stadium van om-volwasse-te-wees, geëer is as die meer perfekte stadium en vervolgens brei Pienaar verder uit deur te sê dat die konsep van stadia m.b.t.om-volwasse-te-wees of enige ander stadium nie langer aanvaarbaar is nie.

---

<sup>5)</sup> Viljoen, T A en Pienaar, J J: Fundamental Pedagogics, p. 177

Die mens en gevolglik ook die kind, kan nooit afgebaken word as behorende tot 'n stadium nie, omdat die mens altyd vir homself vooruit is of soos hy dit stel: "In addition man or child is not, but is becoming; hence the term humanization is used to depict the existential growth of man or child. Humanization of the child does not mean that the child is not a human being already - that he is - but he is also concerned in his own humanization and he must acquire his being - human continually. Seeing that the term phase is no longer acceptable, a new concept must be found without the connotation of a stage. The term that will henceforth be used is way or mode of being - human, by which will be denoted that man exists in different ways; man can exist as human being in a prenatal way; he can exist as a child, a youth, an adult or an aged person."<sup>6)</sup>

Selfs reeds van geboorte af is die kind dus ten volle 'n mens, dit is, volgroeid, volledig en perfek en hy mag nooit beskryf word met 'n negatiewe konnotasie nie. Die volwasse doen 'n beroep op die kind om volwasse te word en die kind kyk op na die volwassene vir weder-  
sydse hulp en ondersteuning. Op hierdie wyse

---

<sup>6)</sup> Ibid., p. 178

beïnvloed die-een-om-te-wees die ander: bepaald as 'n wedersydse "existential corrective of each other". Om dus volwasse-te-wees, moet nie beskou word as die finale bestemming nie, maar as 'n model van om te wees of soos Stoffer dit stel: ".....dieser Mensch in Widerspruch hat das Kind als existierendes Korrektiv."<sup>7)</sup>

Soos reeds verklaar, is homeostase 'n samestelling van twee woorde wat onderskeidelik op enersheid of gelykheid van stand of blywendheid slaan en die begrip word gewoonlik in fisiologiese sin gebruik bv. om die feit van konstantheid van die temperatuur van die liggaam te benoem. Waar daar dus van homeostatiese beweging sprake is, wil hierdie oënskynlike teësprak dus 'n prosesmatigheid as 'n in sigself geslote voortgang benoem wat natuurwetmatig veroorsaak word en derhalwe met 'n altyd enerse afloop plaasvind.<sup>8)</sup>

#### 2.2.2 Aksiotiese beweging

Aksioties is afgelei van die Grieks vir waarde. Ons kan hier dink aan die wysgerige dissipline: aksiologie of waardeleer. Aksiotiese beweging beskryf derhalwe die wetende as wil-wetende

---

<sup>7)</sup> Ibid., p. 180

<sup>8)</sup> Kilian, C J G en Viljoen, T A: op cit, p. 142

antwoord-gee op die waarderoep en dit is dus 'n uitbeweeg na die meetbare geïnisieer deur 'n behoorlikheidsbemiddelaar vanweë 'n gewetensroep. Dit word dan ook as 'n oop gebeure vertolk wat deur keuses gerig word. Derhalwe kan ook outentieke pedagogie-beoefening in die lig van bestaande onderskeidings ook beskryf word as 'n aksiotiese beweging, veral in soverre dit in die lig van pedagogiekbehoorlikheid voltrek word. In soverre as wat die Pedagogiek as uitkoms van sodanige beweging uitdrukking gee aan die opgeëisdheid deur weetbaarhede as waardes, is dit 'n gewetensaangeleentheid en gee dit in die pedagogiek-situasie aanleiding tot pedagogie-dialog met die fenomeen (opvoedeling) sowel as met mede-pedagogikers - altyd onder gesag van die pedagogiek-behoorlikheid. In hierdie feit lê die ontiese gronde vir toerekenbaarheid van die pedagogiker, want in dié lig is hy medeverantwoordelik vir en uiteindelik mede-skuldig aan die Pedagogie. Hy is mede-skuldig in die sin dat hy 'n wesenlike onvermoë toon om finale antwoorde te gee. Die aksiotiese beweging vind daarom 'n voortgang langs die weg van sekerheidssoekende antwoorde wat weer eens die gewete bybring as oervorm van die waarderende bewussyn wat die waarderingsnorm as wete vir die gewete verskaf.



Die pedagogie-gewete eis in laaste instansie die beskrywing van wat pedagogies is, d.w.s. as issendes of essensies. Hierdie beweging moet, om aan die pedagogiek-behoorlikheid te voldoen, in terme van kategorieë beskrywe word wat die pedagogiese so laat syn (esse) soos wat dit is, m.a.w. die essensies eis doelgerigte bestrewing daarvan as onthulling en bevestiging daarvan as waardes, terwyl die rigting van die doelgerigtheid deur dieselfde waardes as beginsels of bewegingsweg na die waardes as essensies gestel word.

Waarde<sup>9)</sup> is 'n konsep wat voorts kontemporêr op kulturele, sowel as op wetenskaplike vlak, baie gebruik word en miskien meer dikwels misbruik word en vanweë 'n onkunde ten aansien van wat dit essensieel aandui. Viljoen beskryf hierdie konsep breedvoerig en daaruit blyk dit dat dié woord waarde die bestrewensmatige aard van 'n saak na vore bring, m.a.w. dit is daardie wesensaard van die aanwesige werklikheid wat die persoon tot die handeling of strewing oproep en wat tot uitdrukking kom as die persoon sê dat die betrokke werklikheid die moeite (wat die handeling verg) werd (dit wil sê waardig of aksioties) is. Die waardes

---

<sup>9)</sup> Ibid., p. 142

vertolk derhalwe die spreke van die situasie vir die aangesprokene as gesitueerde, maar sy selfspraak as antwoord op die appél van die waardes, word ook in terme van verwesentlike waardes deur die aangesprokene gegee.

In die paragraaf hierbo is daar na verskeie momente van die begrip aksioties verwys wat verdere beligting nodig het.<sup>10)</sup> In die eerste plek druk dit die persoon se bewuswording van 'n aanwesige werklikheid uit omdat dit die wesige (synde) werklikheid aan die persoon (bekend-) stel. Dit is naamlik aan die hand van waardes wat die werklikheid vir die persoon in aansyn kom, d.w.s. bewussynmatig beskikbaar word, be-grypbaar word en uiteindelik as werklikheid aanwesig word. Die woord werk - in die voorafgaande sin roep mede 'n tweede moment van die onderhawige begrip na vore en dit beklemtoon die appél wat vanuit die aanwesige werklikheid aan die hand van sy aksiotiese aard tot handeling as werk oproep. In die pedagogiese situasie is die werk wat gedoen word primêr as neem-gebeure te beskryf. Hiermee word ook derdens gesê dat die begrip aksioties op besondere wyse die mens se oergesitueerdheid aankondig en

---

<sup>10)</sup> Ook deur Oberer gebruik in sy Vom Problem des objektivierten Geistes, Köln, Universitätsverlag, 1965

hom dus doende tot persoon konstitueer. Die aksiotiese aard van die werklikheid wek m.a.w. die Da-sein van menswees, dit roep hom tot eks-sistensie<sup>11)</sup> op en verhef hom uiteinde-lik tot lewende as in-en-deurlewende en derhalwe as be-en nalewende, (maar nooit as uitlewende) wese (met die begrip uitlewe word 'n teenoorwêreld gepostuleer wat met die kontemporêre pedagogiek-sieninge onversoenbaar is).<sup>12)</sup>

Met die bostaande as agtergrond kan daar nou 'n verduideliking ter uitbreiding van die voorafgaande gegee word van wat presies met pedagogiese aksiotiese beweging bedoel word. In eerste instansie wil die begrip daardie verloop verwoord wat op waardes gerig is en vanweë die waardesroep (ook as waardigheidsroep) geïnisieer word. Aangesien die bestrewing van waardes as primêr ideële aangeleentheid nie 'n konkrete grype daarvan nie, maar eerder 'n nie-eiendomlike besit as vergestaltung daarvan meebring, vertoon die aksiotiese beweging 'n waardesverwesenlikende verloop. Op sy beurt beklee die waardeverwesenliking die handelende

---

<sup>11)</sup> Gunter, C F G: op cit, p. 51

<sup>12)</sup> Kilian, C J G en Viljoen, T A: op cit, p. 144

persoon met daardie menswaardigheid wat die aard van die waardes wat dié besondere persoon bestrewe, ten toon stel en dit is op hierdie punt wat lewensopvatting en waardebestrewing mekaar aansny. Daar kan nou ter afsluiting van hierdie afdeling kortliks aangetoon word waarin die aksiotiese hom van die homeostatiese beweging onderskei. In eerste instansie kan gesê word dat die aksiotiese beweging nie plaasvind-as-gevolg-van een of ander oorsaak nie, maar dat die mens as aangesprokene dit inisieer-met-die-oog-op 'n sekere doel. Tweedens gaan dit nie primêr om 'n resultaat nie, maar om 'n waardige verloop - nie om 'n eindproduk wat gemaak word nie, maar om 'n waardesverwesenlikende bestaanswyse en derdens omdat die aksiotiese beweging vanweë opgeroeptheid deur waardes geïnisieer word en hier geen sprake van stadia in kousale verband tot mekaar is nie, kan geen prognose van die afloop van die beweging gegee word nie.

Inteendeel, die mens se vryheid van keuse kom juis die duidelikste in die aksiotiese beweging tot uitdrukking aangesien selfs dieselfde persoon onder dieselfde omstandighede telkens anders kan kies en hierin lê juis die onomstootlike voorwaarde as waarborg vir

die moontlikheid van opvoeding. Vierdens, deur die aksiotiese beweging word telkens iets tot stand gebring wat nog nooit tevore bestaan het nie en aan die individueelheid van die persoon uitdrukking gee. Omdat die verloop van 'n sodanige beweging as ontisiteit egter 'n essensiële struktuur vertoon wat nie beantwoord aan die verwoording proses nie, word die onderskeidende begrip gebeure aangewend om dit te benoem.

### 2.2.3 Samevattend

Onder die invloed van natuurwetenskaplike bevindings en formuleringe is daar binne die kader van menskundige wetenskappe sodanige homeostatiese vertolkings van sogenaamde menslike "gedrag" gemaak en die verklaring van menslike handelwyse in terme van homeostatiese beweging ontken derhalwe die essensiële aard van die mens.

Om sodoende dus die twee ontologiese bewegingsmoontlikhede te beoordeel, moet daar verder op gewys word dat die pedagogiese beweging nie 'n homeostatiese beweging kan wees nie, maar wel 'n aksiotiese een aangesien dit 'n beweging is wat nie plaasvind nie, maar wat wel gebeur (dit is nou na aanleiding van die paragraaf oor plaasvind en gebeur) en dit is 'n beweging

wat gebeur omdat dit deur menslike inisiatief  
voltrek word, keuse, oordeel, motivering, ens.  
en dit bring ons voorts by die pedagogiese  
gebeure.<sup>13)</sup>

## 2.3 Die pedagogiese beweging as gebeure

### 2.3.1 Inleidend

Iets meer oor die konsep van gebeure; die  
persoonwees van die begrip menswees, word in  
die begrip van gebeure uitgedruk - juis omdat  
hy 'n waarde-gemoede wese is en na aanleiding  
van wat reeds gesê is, kan afgelei word dat  
die beweging wat in opvoeding voltrek word  
essensieel aksioties is en derhalwe as peda-  
gogiese gebeure beskryf kan word. Voorts sal  
die strukturele aard van die genoemde gebeure  
dan fundamenteel deurskou word.<sup>14)</sup>

Die pedagogiese gebeure is die wyse by uit-  
stek waardeur die voortgang van pedagogiese  
gesitueerdheid geopenbaar word as die beweging  
wat die betrokkenes as persoon en as ander  
laat gebeur en weer eens kom die gedagte na  
vore van hulp, steungewing en leiding wat

---

<sup>13)</sup> Landman, W A, Kilian, C J G, Roos, S G en  
Viljoen, T A: op cit, p. 132

<sup>14)</sup> Landman, W A, Roos, S G en Mentz, N G:  
Fundamentele Pedagogiek, leerwyses en  
vakonderrig, p. 12

een persoon aan 'n ander moet gee. Daar kan vanuit die Fundamentele Pedagogiek-perspektief twee onderskeidings van die pedagogiese gebeure gemaak word, nl. die situasie-immanente pedagogiese gebeure of beweging en die situasie-transenderende pedagogiese gebeure of beweging, maar omdat dit in hierdie verhandeling deurgaans gaan oor 'n bepaalde situasie in die opvoedingsverloop, het ons ook hier te doen met gebeure wat deur Landman<sup>15)</sup> en ander alreeds baie volledig as die pedagogiese verloopstruktuur in terme van omgang, ontmoeting, engagement, bemoeienis en periodieke verlating beskryf is en wat lyflike teenwoordigheid as aanvangsvoorwaarde vereis. Daarom is dit noodsaaklik dat daar by hierdie verloopstruktuur vertoef word.

## 2.3.2 Die pedagogiese verloopstruktuur

### 2.3.2.1 Inleidend

Uit die paar voorafgaande paragrawe is geïmpliseer dat die steunbehoewendheid van die kind 'n noodsaaklike voorwaarde blyk te wees vir die verwirkliking van die pedagogiese verhoudingstrukture wat weer op sigself moontlikheidsvoorwaarde vir die op-

---

<sup>15)</sup> Landman, W A: Fundamentele Pedagogiek en Onderwyspraktyk, p. 177

voedingsituasie is. Die sin van die verloopstrukture moet daarin gesien word dat die verhoudingstrukture daarbinne tot vergestaltung kan kom sodat ook die pedagogiese doelstrukture verwerklik kan word. In die volgende paragrawe volg 'n verdere beskrywing en uitleg van kinderlike steunbehoewendheid ten einde vas te stel of dit nie ook 'n voorvereiste is vir die verwerkliking van die pedagogiese verloopstrukture nie, maar hier moet ek ook pertinent daarop wys dat daar klem gelê sal word en verduidelik sal word in terme van die verloop van die verhouding, nl.

#### 2.3.2.2 Die pedagogiese omgang

Voordat die opvoedingsgebeure 'n verloop kan neem, dus voor die verwerkliking van die verloopstrukture, moet daar eers 'n omgangsituasie wees tussen die volwassene en die kind, m.a.w. die bymekaarwees tussen opvoeder en kind moet as eerste voorwaarde gesien word vir die aanvang van die pedagogiese verloopstrukture. Perquin sien dan ook



in die omgang 'n belangrike faset van die opvoeding terwyl Langeveld die omgang van die volwassene met die kind as 'n pedagogiese gepreformeerde veld sien. Nel wys daarop dat dit 'n gepreformeerde veld van die opvoeding genoem word, omdat in die blote omgang tussen volwassene en kind as sodanig nog geen pedagogiese ingryping is nie, maar slegs 'n aanloop daartoe.<sup>16)</sup>

Omdat die omgang tussen volwassene en kind nie altyd 'n opvoedingsituasie is nie, kan die vraag gevra word, nl. wat is dit wat die pedagogiese omgang sodanig maak dat dit as opvoeding gekwalifiseer kan word? Langeveld sien in die omgang twee besondere kenmerke, nl. (i) dat daar invloed moet uitgaan en (ii) dat die invloed doelbewus moet uitgaan op die nie-volwassene. Om die kind doelbewus te beïnvloed, is egter nog geen opvoedingshandeling nie. Eers as ons dit laat geskied met die bedoeling om die kind te ondersteun ter oorkoming van sy steunbe-

---

<sup>16)</sup> Kilian, C J G en Viljoen, T A: op cit, p. 188

hoewendheid, kan dit as 'n opvoedingshandeling gekwalifiseer word. Dit is dus niks anders as die steunbehoewendheid van die kind wat maak dat die omgang tussen volwassene en kind opvoedingsbetekenis kry, m.a.w. dit is slegs wanneer die opvoeder die nie-volwassene tegemoet tree met die doelbewuste bereidwilligheid om hom te help om iemand te word wat hy behoort te word en te wees, dat daar van 'n aanloop tot 'n pedagogiese bemoeienis sprake kan wees.<sup>17)</sup> Dus, die steunbehoewendheid van die kind moet ook as moontlikheidsvoorwaarde gesien word vir die totstandkoming van 'n pedagogiese omgangsituasie. Voorts sal ons nou sien hoedat die verhouding na onder verdiep en deur die verloopstruktuur heen loop.

#### 2.3.2.3 Die pedagogiese ontmoeting

Voordat die omgangsituasie sy verloop kan neem in die rigting van pedagogiese bemoeienis, moet dit eers oorgaan in 'n werklike ontmoeting geïnisieer deur die volwassene met

---

<sup>17)</sup> Ibid, p. 189

die doel om pedagogiese hulp te  
verleen aan die kind. Landman<sup>18)</sup>  
wys dan ook daarop dat hulpverlening  
en steungewing 'n ontmoeting veronder-  
stel, m.a.w.'n ontmoeting wat peda-  
gogiese konsekwensies inhou, impli-  
seer altyd ook hulpverlening en  
steungewing en dit is ook inderdaad  
so dat 'n kind slegs pedagogies ge-  
steun kan word waar die volwassene  
hom ontmoetend tegemoet tree in sy  
situasie. Die opvoeder se bereid-  
willigheid om die kind te ontmoet  
in sy situasie is sy antwoord op  
die kind se bestaansnood. Daardeur  
het die aanvanklike omgangsituasie  
toegeneem in intimiteit en die by-  
mekaarwees het oorgegaan in 'n met-  
mekaar-wees waar die kind ontmoet  
word van aangesig tot aangesig en  
as medemens be-ag word sodat hy ge-  
steun kan word in sy wordingsgang  
na volwassenheid. Die pedagogiese  
verhoudingstrukture het ook in in-  
tensiteit toegeneem.<sup>19)</sup>

---

<sup>18)</sup> Gunter, C F G: op cit, p. 29

<sup>19)</sup> Ibid., p. 30

Dit blyk nou dat die opvoeder die kind tegemoet tree om sy noodroep te beluister sodat hy kan antwoord deur die verwerkliking van die pedagogiese strukture. As daar geen appél aan hom gerig was om steun te verleen omdat die kind dit miskien nie nodig gehad het nie, dan sou die pedagogiese ontmoeting geen sin vir die volwassene sowel as die kind ingehou het nie. Maar nou is die kind steunbehoewend en juis in dié feit moet die grondvoorwaarde vir die pedagogiese ontmoeting gesien word.

#### 2.3.2.4 Die Opvoedingsmomente

Eers in die werklike ontmoeting word die opvoedingsmomente vir die opvoeder eg sigbaar. Sonder die pedagogiese ontmoetingsverhouding wat uit die omgang spruit, sou die opvoeder nie geweet het wanneer die geskikte en noodsaaklike moment(e) hom voordoen om die kind pedagogies te steun nie. Hierdie pedagogiese steungewing is 'n besondere inwerking wat 'n sedelike en/of 'n waarde-oordeel insluit. Om so op die kind in te werk, moet die opvoeder handel; iets het ge-

beur wat vir hom ontoelaatbaar is, maar hy is nog vry om sy oë daarvoor te sluit en kan nog nie besluit om om te draai - om nie oor te gaan tot pedagogiese ingryping nie. Die vraag wat nou weer opduik, is wat dring die opvoeder om voort te gaan met sy pedagogiese steungewing?

Die antwoord is voor die hand liggend en vanweë die kind se steunbehoewendheid kan hy hom nie self help nie - hy sal nie eers weet wanneer die opvoedingsmoment hom voordoen nie. Aan die ander kant word die opvoedingsmomente sigbaar vir die volwassene wat besef dat hy nie kan, mag en behoort om te draai nie omdat die kind steunbehoewend is en 'n wêreld roep tot hom rig. Sy antwoord, synde 'n verwerkliking van die pedagogiese strukture, getuig daarvan dat hy die kinderlike steunbehoewendheid raakgesien en begryp het. Weer eens het dit duidelik geblyk dat dit die steunbehoewendheid van die kind is wat ook hierdie verloopstruktuur, nl. die sigbaar-wording van opvoedingsmoment(e) moontlik maak.

#### 2.3.2.5 Engagement

Die verwerkliking van die pedago-giese verhoudingstrukture wat reeds 'n aanvang geneem het by die omgang tussen die volwassene en die kind het meer, helder en intensief geword by die ontmoeting wanneer die opvoedingsmomente sigbaar geword het. Nadat die opvoeder besluit het om handelend op te tree ten einde die kind positief te bïnvloed ter geleidelike oorkoming van sy steunbehoewendheid, het hy die verantwoordelikheid vir die kind se wording op hom geneem. Hierdeur gaan die ontmoeting oor in engagement<sup>20)</sup> waarby albei betrokkenes die verantwoordelikheid neem vir wat voortvloei uit die ontmoeting (Landman). Vir Oberholzer<sup>21)</sup> dui engagement op die onvoorwaardelike aanvaarding van die ander vir die toekoms en onder alle omstandighede, terwyl Klafki<sup>22)</sup> dit sien as 'n verpligtende persoonlike bereidwilligheid wat ook 'n ooreen-

---

<sup>20)</sup> Landman, W A: op cit, p. 177

<sup>21)</sup> Kilian, C J G en Viljoen, T A: op cit, p. 150

<sup>22)</sup> Ibid., p. 150

stemmende vorm van gemeenskaplike lewe inhou. Vir Viljoen behels engagement 'n plegtige in-een vlegting van menswees as belofte van geborgenheid waarby steun aan die hulpbehoewende gewaarborg word.<sup>23)</sup>

Ook by dié engagement moet die steunbehoewenheid van die kind as moontlikheidsvoorwaarde gesien word. Dit is die steunbehoewendheid van die kind wat die opvoeder so duidelik en dringend aanspreek dat dit hom dring tot 'n verpligte verbintenis waarby hy onderneem om die steunbehoewende kind tegemoet te kom in sy nood. Hy neem hierdie verantwoordelikheid op hom omdat hy weet die kind kan sonder sy hulp nie word wat hy behoort te wees nie en aan die ander kant is dit ook die kind se eie steunbehoewendheid wat hom dring tot 'n onvoorwaardelike verbintenis aan die opvoeder omdat hy weet dat hy daar steun kan verwag.

---

<sup>23)</sup> Ibid., p. 152

## 2.3.2.6 Pedagogiese bemoeienis

### 2.3.2.6.1 Pedagogiese ingryping

Het daar uit die omgang tussen opvoeder en kind 'n egte ontmoeting gespruit wat oorgegaan het in engagement, sal die opvoeder hom verplig voel om telkens in te gryp wanneer die opvoedingsmomente sigbaar word. Is dit 'n egte engagement, dan sal die opvoeder nie probeer om die opvoedingsgebeure te verhaas deur 'n geforseerde ingryping nie, want hy weet dit kan die opvoeding afstoot of selfs protes uitlok by hom in welke geval die vertrouensverhouding vertroebel sal word. Dit wys meer daarop dat die aard en wese van steunbehoewendheid van die kind geken moet word ten einde net genoeg steun te kan gee sodat die pedagogiese ingryping op die regte moment kan geskied



en die opvoedingsgebeure weer op die regte tyd kan terugkeer na 'n gewone omgangsituasie totdat die volgende opvoedingsmoment sigbaar word en daar weer gehandel moet word.

Pedagogiese ingryping is slegs nodig as iets gebeur wat indruis teen die rangorde van waardevoorkeur van die opvoeder. Omdat die kind nie as 'n volwassene uitdrukking kan gee aan die eise van behoorlikheid nie, dwing dit die opvoeder as verteenwoordiger van die normatiewe, om in te gryp in die pedagogiese gebeure om daaraan 'n bepaalde verloop te gee sodat die kind gehelp kan word om sy menswording te verwesenlik. Dit is dus weer die kind se steunbehoewendheid wat 'n appél rig tot die volwassene om in te gryp in sy lewe en dit moet dus ook by hierdie

verloopstruktuur as  
moontlikheidsvoorwaarde  
beskou word.<sup>24)</sup>

#### 2.3.2.6.2 Pedagogiese instemming

Die kind het ook nood  
daaraan om te weet wanneer  
sy handeling die goed-  
keuring wegdra van die  
opvoeder. Hy het ook nood  
daaraan omdat hy nog steun-  
behoewend is vanweë die  
feit dat hy nie met norme  
gebore is waarmee hy sy  
eie menswording kan ver-  
wesenlik nie. As die kind  
die goedkeurenswaardige  
doen, dan kan die opvoeder  
swyg, maar dan vind daar  
geen pedagogiese gebeure  
plaas nie (Oberholzer).  
Die opvoeder is dus verplig  
tot instemming sodat hy  
die kind daarmee kan onder-  
steun op sy weg van mens-  
wording. Deur die goed-  
keuring of instemming van  
die opvoeder word die kind

---

<sup>24)</sup> Gunter, C F G: op cit., p. 40

gehelp sodat hy doelbe-  
wus daarna die goedkeurens-  
waardige kan nastreef sodat  
hy ook self kan kom tot die  
lewe van 'n verantwoordbare  
rangorde van waardevoor-  
keure.<sup>25)</sup>

Die handeling van pedago-  
giese instemming bring ook  
die opvoeder en kind baie  
nader aan mekaar sodat 'n  
vertrouensverhouding mak-  
liker tot stand kan kom:  
'n Verhouding waar die kind  
weet sy positiewe handeling  
word raakgesien sodat hy  
dit ook met meer genoeë  
sal aanvaar waar die op-  
voeder hom tereg wys op  
sy afkeurenswaardige hande-  
linge. Daardeur sal daar  
ook 'n beter gesagsverhou-  
ding tot stand kan kom.  
Pedagogiese instemming laat  
ook 'n kenverhouding makliker

---

<sup>25)</sup> Kilian, C J G en Viljoen, T A: op cit.,  
p. 154

tot stand kom. In die lig van die voorafgaande kan pedagogiese instemming gesien word as 'n versterker van die pedagogiese verhoudingstrukture (Landman)<sup>26)</sup> Dit het ook geblyk dat dit die kinderlike steunbehoewendheid was wat pedagogiese instemming noodsaak. So gesien, is steunbehoewendheid nie alleen net moontlikheidsvoorwaarde vir pedagogiese instemming nie, maar deur pedagogiese instemming ook vir 'n beter verwerkliking van die pedagogiese verhoudingstrukture, dus vir die pedagogiese gebeure in die geheel.

#### 2.3.2.7 Samevattend

Na 'n deurskouing van al die pedagogiese verloopstrukture waar binne ook die verwerkliking van die pedagogiese verhoudingstrukture 'n aanvang neem en verwerklik word, het dit duidelik aan die lig getree dat

---

<sup>26)</sup> Landman, W A: op cit., p. 184

die kind se steunbehoewendheid 'n noodwendige voorwaarde is voordat die pedagogiese gebeure sy verloop kan neem en omdat hierdie verhandeling oor leiding gaan, word dit al hoe duideliker waar presies dié onderhawige konsep inpas en van watter kardinale belang dit in die opvoedingsgebeure is.

#### 2.4 Die situasie-immanente pedagogiese gebeure of beweging

Streng gesproke kan daar dalk beweer word dat daar onder sekere omstandighede geen beweging binne 'n situasie kan wees nie. Elke beweging binne die situasie bring 'n wysiging van die situasie mee wat essensieel neerkom op 'n nuwe situasie. Dit is egter sinvol dat daar ter wille van onderskeiding en bevordering van die pedagogiek-denke van die pedagogiese situasie gepraat word wanneer dit om die verloop (Landman)<sup>27)</sup> van die opvoeding soos dit momenteel voltrek word ten aansien van die bereiking van 'n onmiddellike doel deur eenmalige optrede, gaan. Genoemde verloop word vir die doel van hierdie verduideliking die situasie-immanente pedagogiese beweging genoem. Liebenberg<sup>28)</sup> noem hierdie beweging die momentele verloop in die enkel-opvoedingsituasie en hier wil ek graag vir praktiese doeleindes liever praat van die opvoedingsverloop soos deur Landman beskryf; wat staan teenoor die ander

---

<sup>27)</sup> Ibid., p. 185

<sup>28)</sup> Kilian, C J G en Viljoen, T A: op cit, p. 154

twee terme, nl. wordingsverloop of transenderende:  
die lewensverloop van die kind vanaf geboorte tot  
volwassenheid.<sup>29)</sup>

Die opvoedingsverloop neem 'n aanvang wanneer die opvoeder en die opvoedeling met mekaar 'n opvoedingsverhouding aangaan ten aansien van lyflik gedeelde lewensruimte (ook as lewenstyd). Daar is reeds gesuggereer dat die onderhawige gebeure 'n gereelde beweging-in-situasie is; d.w.s., dat sowel die pedagogiese persoon as die pedagogiese ander daarvan deel het in die 'sin dat hulle albei dit afwisselend of gelyktydig inisieer, rig en voltrek. Daar kan naamlik op geen oomblik in die verloop onomwonde aangetoon word wie die aangesprokene en wie die aanspreker is nie. Opvoeder- en opvoedeling-in-opvoedingsituasie is telkens aangesprokene en aanspreker of dan: inisieerder, rigter en voltrekker van die opvoedingsituasie-in-beweging en derhalwe ook van die situasie-immanente pedagogiese beweging. Per slot van sake is elke stellingname aan die een kant 'n antwoord op aangesprokenheid en aan die ander kant 'n beweging.

Genoemde beweging is in eerste instansie 'n begrensde gebeure omdat dit tot op groot mate bepaal word deur die menslike aard as faktisiteite van die betrokke persone. Dit is dan ook vanweë hierdie begrensde aard

---

<sup>29)</sup> Liebenberg, C R: 'n Fundamentele Pedagogiek - verantwoording van die Sosio-Pedagogiek, (4.42)

van die opvoeding dat dit hoegenaamd onderskei of omskrywe kan word en dat dit op gang gebring kan word met enigsins prognostiese verwagtinge, m.a.w. die opvoeder kan met redelike sekerheid voorspel dat indien 'n kind opgevoed word, hy volwassenheid sal verwerf. Net so is daar verwagtings wat die betrokkenes by die opvoeding mag koester vanweë 'n enersheid tot op sekere hoogte van opvoeding.

Die begrensde aard van die situasie-immanente pedagogiese gebeure is egter uiteindelik beperk tot slegs die universaliteite daarvan. Hierin lê die waarborg dat dit na sy essensies as opvoedingsverloop beskryf kan word en dat dit uiteindelik 'n besondere verloopstruktuur vertoon. Daarom moet die besondere momente soos bv. ontmoeting of periodieke verlating wat self ontiese strukture is deur die Struktuur-pedagogiek as momente van die verloopstruktuur wat hier as die situasie-immanente pedagogiese gebeure bekend staan, beskryf word. Hoewel die onderhawige gebeure egter 'n begrensde karakter vertoon en derhalwe vir die naturalisties-ingesteld-opvoedkundige na 'n natuurwetmatige beweging van oorsaak-en-gevolg as homeostase lyk, is die essensiële aard en sin daarvan egter slegs as aksiotiese beweging begrypbaar.<sup>30)</sup> Waar hierdie skynbare homeostase plaasvind ter wille van die voltrekking van die homeostase self - hier 'n

---

<sup>30)</sup> Kilian, C J G en Viljoen, T A: op cit., p. 150

kwessie van opvoeding ter wille van die momentele voltrekking daarvan - word die aksiose gekenmerk deur 'n doelgerigtheid wat die vergestaltung van situasie-transendente waardes op die oog het. Die momentele opvoedingsverloop word in 'n beperkte ruimte en tyd voltrek en het gewoonlik 'n besondere voorwerp as didakto-pedagogiese ontsluitingswerklikheid aan die hand waarvan wêreld opvoedend gekonstitueer word. Liebenberg verwys daarna as 'n fragmentsgewyse konstituering van die leefwêreld. Na sy diepste sin is hierdie voorwerpsontsluitingsgebeure egter gerig op wat Klafki die dubbele ontsluiting noem, nl. die algemene ontsluiting van werklikheid aan die een kant en stigting van wêreld as verwesenliking van die menswaardigheid as ontslotenheid aan die ander.<sup>31)</sup> Derhalwe is dit essensieel 'n aksiotiese beweging wat vanweë menslike faktisiteit nie anders kan nie as om 'n verloop te neem in 'n skynbaar homeostatiese bedding.

Die aksiotiese aard van die situasie-immanente pedagogiese gebeure kom op sy beste aan die lig in die alledaagse leefwêreld waar elke opvoeder en opvoeding óf as pedagogiese persoon óf as pedagogiese ander in sy deelname aan opvoeding op 'n eie unieke en individuele wêreld stig - en dikwels selfs ontstig. Die handeling in sodanige situasie is gewoonlik so spontaan dat nie een van die betrokke persone van 'n doel-

---

<sup>31)</sup> Ibid., p. 156



gerigtheid bewus is nie.<sup>32)</sup> Word hulle egter onder-  
vra na die betekenis van wat hulle laat gebeur, sal  
die verduideliking altyd op een of ander wyse na die  
verwesenliking van waardes as antwoord op die aange-  
sprokenheid daardeur verwys. Aangesien die verwesen-  
liking van waardes as vergestaltung van personale  
waardigheid egter die uitkoms is van volgehoue en  
volhardende ywer en werk - daardie arbeid aan die  
medemens wat as opvoeding bekend staan - verwys die  
situasie - immanente pedagogiese gebeure altyd na 'n  
situasie-transenderende pedagogiese gebeure as wor-  
dingsverloop - 'n saak wat vervolgens onder bespreking  
moet kom.<sup>33)</sup>

## 2.5 Die situasie-transenderende pedagogiese beweging

Uit die beskrywing hierbo kan afgelei word dat die  
opvoedingsverloop soos dit momenteel voltrek word,  
telkens die verloop as 'n verhegting of verligting  
van die verhouding tussen die pedagogiese persoon en  
die pedagogiese ander verteenwoordig. Die pedagogiese  
kan derhalwe in hierdie lig met reg in terme van fun-  
damentele gestruktureerdheid-in-beweging beskrywe  
word ten aansien van 'n opvoedingsdoel waaraan die  
opvoeder sowel as die opvoedeling beurtelings as  
pedagogiese persoon en pedagogiese ander arbeid, hetsy  
bewustelik of onbewustelik. Hierdie omskrywing impli-

---

<sup>32)</sup> Ibid., p. 152

<sup>33)</sup> Ibid., p. 152

seer onmiddellik wat hier beskrywe staan te word as die situasie-transenderende pedagogiese gebeure. Waar die situasie-immanente gebeure beskryf is as opvoedingssituasie - verloop kan hierdie transenderende gebeure beskryf word as 'n opvoedingsgesitueerdheid-verloop.

As struktuur kan die situasie-transenderende pedagogiese gebeure (verder aan die wordingsverloop genoem) gesien word as 'n geheel-strukturering van die steeds veranderende momentele verloop (situasie-immanente pedagogiese gebeure). Dit is die telkense herhaling van die momentele verloop, gewoonlik op 'n hoër niveau. Hierdie perspektief op die opvoeding is wat Landman<sup>34)</sup> beskryf as dialoog-niveau-verheffing. Dit beteken dat wat in die momentele verloop gebeur in die wordingsverloop toenemend bevestig en bestendig word (Liebenberg).<sup>35)</sup>

Dit is die opvoedingsbedrywigheede soos onder andere deur Landman en Kilian beskrywe wat aan albei verlope momentum gee. Maar die momentele verloop kom eers in die wordingsverloop tot 'n samehangende sinnegeheel in die opgevoedheid van die persoon. Derhalwe kan daar by die situasie-transenderende gebeure geen sprake wees van homeostase nie en dit is uit en uit

---

<sup>34)</sup> Landman, W A e.a.: Die Praktijkwording van die Fundamentele Pedagogiek, p. 25

<sup>35)</sup> Liebenberg, C R: op cit, (4.4.2)

'n aksiotiese beweging wat die toenemende deurbraak van volwassenheid as vergestaltung van personale waardigheid soos dit vereis word deur menslike behoorlikheid, op die oog het. Dit is in terme van hierdie perspektief op opvoeding wat gesê kan word dat die ruimte van verre tydsaam en deur geduldige afwagting nader gebring en ontsluit word, mede deur die ontsluiting van die kind vir die volwassenheid as toekomstigheid.

Die besondere aard en betekenis van die onderhawige pedagogiese beweging kan die beste deur die Sosio-Pedagogiek ondersoek word, maar om die fundamentele strukture daarvan egter te onthul, is juis die taak van die Fundamentele Pedagogiek as Struktuurpedagogiek en dit is juis die Fundamentele Pedagogiek wat veral die strukture as geheel van sinsamehange op die voorgrond in die Pedagogiek wil bring. Daar moet egter teen verabsoluttering van struktuur gewaarsku word - 'n handelwyse wat tot die strukturalisme aanleiding gee.<sup>36)</sup>

Die sin van struktuurbeskrywing lê in die aantoon van die samehangende essensies van 'n besondere fenomeen. Die implikasie is dan dat die teenwoordigheid van die essensies die moontlikheid van die bestaan van die sodanige fenomeen daarstel; terwyl die samehange as

---

<sup>36)</sup> Kilian, C. J. G. en Viljoen, T. A.: op cit, p. 158

sinkonstituering die moontlikheid van betekenis van die fenomeen aan die lig bring.<sup>37)</sup> Hierdie samehange word egter in die partikuliere pedagogiese situasie telkens op besondere wyse voltrek; sodat hoewel die struktuuressensies telkens almal teenwoordig moet wees om die pedagogiese in aansyn te bring, die aard van die samehang tussen die verskillende essensies vloeibaar is en hierin lê die waarborg dat elke partikuliere opvoedingsituasie 'n eie aard en verloop kan vertoon, hoewel dit basies dieselfde is as enige ander opvoedingsituasie en in hierdie konteks moet die skoolhoof en die onderwyser leiding gee - die hoof aan sy personeel en leerlinge, maar ook aan die leerlinge via sy personeel.

## 2.6 Die kindheidstruktuur as voorwaarde vir pedagogiese beweging

### 2.6.1 Inleiding

In eerste instansie gaan die opvoeding uit van die voorwaarde dat die kind nood het aan opvoeding onder andere as regopkering. Hierdie voorwaarde wat gestel word, hang juis saam met die liggaamlike kleinheid van die kind wat juis die groter (opvoeder) oproep om beskerming en bestendiging van sy eksistensie.<sup>38)</sup> Die kleinheid as homeostatiese verskyningsvorm

---

<sup>37)</sup> Stellwag, H W F: De Verhouding van de Wetenschap der Opvoeding tot die Praktijk in Paedagogische Studiën, p. 214

<sup>38)</sup> Landman, W A, Van Zyl, M E J, Roos, S G: Fundamenteel-Pedagogiese Essensies, p. 2

roep juis die opvoeder op om die homeostase te verbreek. Daarom is dit sinvol dat die opvoeder aanvanklik vir die kind goed sal laat begryp dat hy klein is en dat hy nie kan nie en dat hy hulp nodig het - dit is hier waar die opvoeding 'n aanvang neem. Hierdie essensiële voorwaarde vir opvoeding kom telkens voor onder andere waar 'n ma en haar kleuter in intieme omgang met mekaar is. Wanneer die ma telkens die wens uitspreek dat die kleine so lank as moontlik vir haar klein moet bly, gee sy juis van haar strewe tot volwaardige opvoederlikheid die suiwerste ontiese uitdrukking.<sup>39)</sup>

Dit is reeds gesê dat die mens in die wêreld ingewerp word met die oer-opdrag om hier 'n eie staanplek en uiteindelik 'n eie rusplek as geborge woonruimte te verower, te ontwerp en te bestendig. Daar is ook aangetoon hoe die kind as besettende wese sy aangelandheid in hierdie opsig verwesenlik en laat verwerklik. Daar is geïmpliseer dat die kind sonder inagneming van enige persoon hierdie opdrag van hom vanuit sy Dasein vervul en probeer voltrek. Indien hy aan homself oorgelaat sou word en hy onder sulke omstandighede kon

---

<sup>39)</sup> Gunter, C. F. G: op cit., p. 29

bly eksisteer sonder hulp, dan sou hierdie besettende bestaanswyse van hom 'n duidelike homeostase vertoon - 'n ek-sentrisiteit as 'n ego-gerigtheid, as afsluitening van die samelewingsverbande waarbinne hy verkeer en derhalwe as 'n gebruik van alles en almal om hom om slegs sy eie eksistensie te dien. Dit is juis op grond van ingryping in die kinderlike wyse van besetting van wêreld en omvorming daarvan tot normatief-behoorlike wyse van besetting wat opvoeding verskyn. Die opvoeder is essensieel daarop geroep om die kind te leer wat die menswaardige as behoorlike wyse is waarop wêreld beset moet word, waarop plek ingeruim moet word, waarop wêreld uiteindelik tot woonplek omvorm moet word.<sup>40)</sup>

#### 2.6.2 Die kind as besettende wese

In eerste instansie is die kind 'n besettende<sup>41)</sup> wese en hy word in die wêreld in gebore, in 'n samelewing in wat hom verwag en waarin hy verwag word om 'n plek te kom inneem. Sy aangelandheid in hierdie wêreld verwerklik hy deur die ruimte te beset wat vir hom voorberei is. Omdat hy nie vertrouwd is met die behoorlikheids-

---

<sup>40)</sup> Kilian, C J G en Viljoen, T A: op cit., p. 284

<sup>41)</sup> Ibid., p. 286

eise ten aansien van menslike besetting van sy plek in hierdie wêreld nie, is hy essensieel besetter in die sin dat hy geen konsiderasie vir die ander het nie.

Hy beset slegs sy eie plek en is daarmee be-hep. Dit kan so gestel word dat hy hom eintlik in sy eie plek toesluit om dit in besit te neem sonder inagneming van enige iemand anders. As boreling het hy van niks anders te wete as van sy eie gesitueerdheid nie en hierdie wete is ook meer instinktief, intuitief en bewussynsmatig as wat dit 'n werklik denkende wete is.<sup>42)</sup> Hy is derhalwe in homself verknoop en daarop gerig om self te wees, d.w.s. voort te bestaan en sodoende is hy 'n besittende wese in die sin dat hy sy eie plek wat hy reeds beset sonder inagneming van enige iemand anders wil besit. Wanneer hy uitreik, dan gryp hy uit om in te bring, om sy eie bestaan te probeer bestendig en te verseker, en om finaal rus binne eie plek besettend en besittend te geniet.

### 2.6.3 Die kind as beslagleggende wese

Voorts kan die kind ook beskryf word as 'n beslagleggende wese. Hy lê beslag op alles en

---

<sup>42)</sup> Noordam, N F: Het Mensbeeld in de Opvoeding, p. 84

almaal wat in sy nood sy voortbestaan kan ver-  
seker. Wanneer hy beslag lê op iemand is dit  
sonder inagneming van daardie iemand se be-  
lange hoegenaamd. By die kind gaan dit om  
die self, die eie waarde, die eie waardigheid  
en die eie voortbestaan en sy beslagleggende  
aard toon 'n hulpeloosheid en onvermoë om sy  
plek op eie krag in hierdie wêreld te beset  
en te besit en op hierdie wyse uitvoering te  
gee aan sy oer-opdrag om die wêreld te onder-  
werp en te beheers.

Die wêreld waarin die kind hom bevind, is  
oop en bied 'n wye moontlikheid vir hom as  
mens. Die oopheid bring ongeborgenheid en  
onsekerheid teweeg. In sy poging om sy oer-  
opdrag uit te voer, moet hy dus ook geborgen-  
heid probeer verwerf en daarom is hy essen-  
sieel 'n bergende wese. Hy haal in na binne  
wat hy nodig het vir voortbestaan en hy berg  
dit op - hy versamel dit ook ten koste van  
sy medemens. Hy is in sy ego-sentrisiteit  
ook derhalwe selfsugtig en inhalig. Hy berg  
alles vir homself, m.a.w. hy is op homself ge-  
rig, op sy eie belange, sy eie luste, begeer-  
tes, alles wat hy self wil hê. As bergende wese  
vertoon hy derhalwe 'n onverfynde hebsug.<sup>43)</sup>

---

<sup>43)</sup> Kilian, C J G en Viljoen, T A: op cit., p. 286



2.6.4 Die kind as versaaklikende wese

Hy kan ook beskryf word as 'n versaaklikende wese aangesien hy dié persoon is wat slegs van sy eie persoonswees bewus is, en wat alle ander aanwend tot voordeel vir homself. Hy versaaklik derhalwe alles en almal met die oog op verdere besetting, besitting, beslaglegging en berging. Dit is hierom wat die kind vir die persoon en vir sy medekind hoe-genaamd geen gevoel of gevoeligheid het nie. Dit is ook die rede waarom die kind as kind uiters wreed kan wees. Omdat die volwassene ook weet dat dit sy aard is, kan hy hom die handelwyse kondoneer en hom steun gee om ten goede te verander

2.6.5 Die kind is 'n bevragende wese

Hy bevraag alles en almal met die oog op moontlike besetting, ens. Hy is as bevragende wese<sup>44)</sup> ook opvragend en opeisend. Hy kan vanweë sy kind-wees nie antwoord op bevraagtheid nie en derhalwe kan hy ook nie verantwoording doen of verantwoordelikheid aan die dag lê nie.

Die kind het as sodanig geen toekomspektief nie. Omdat hy met besetting van sy

---

<sup>44)</sup> Ibid., p. 286

lewensruimte besig is en hy geen agtergrond of bewuste historisiteit het waarteen hy die toekoms kan bou nie, het hy geen blik op die toekoms nie - geen gerigtheid op toekomstigheid nie. Hy is inderwaarheid 'n hedewese<sup>45)</sup> en hy is daarmee intens gemoeid om sy bestaan te verseker en te laat voortduur, maar van hoe die bestaan in die toekoms daaruit moet sien, het hy geen benul nie en hy is nie daarop gerig nie. Hy is iemand wat self iemand wil wees en nie essensieel wil word nie.

#### 2.6.6 Algemeen

Bostaande struktuur van kindwees dui daarop dat die kind essensieel 'n homeostatiese wese is.<sup>46)</sup> Sy bestaan is gerig op gelykblywendheid, op rus, op vastigheid, sekerheid, op stilstand. Maar dit is nie stilstand as synde bewegingloosheid nie. As menslike in die wêreldwees of Dasein bevind die mens hom in gesitueerdheid. Hy is naamlik in 'n konkrete snit van die wêreld gesitueerd en as sodanig as persoon daarmee in verhouding, m.a.w. die kind is vanweë sy menslike eksistensie gesitueerd en op grond daarvan gerelasioneerd. Maar die gerelasioneerdheid

---

<sup>45)</sup> Pöggeler, F: De Mondige Mens, p. 45

<sup>46)</sup> Kilian, C J G en Viljoen, T A: op cit., p. 278

bring 'n tweevoudige bestaan mee vanweë die wederkerigheid of die wedersydsheid daarvan. Dit bring mee dat die kind aan die een kant aangesprokenheid is, maar aan die ander kant aanspreeklikheid. Hierdie twee essensies van kindwees bring verantwoordelikheid mee as 'n genormeerdheid-in-verantwoording, maar die kind as kind kan slegs verantwoording doen in die mate wat hy bestaan en sy bestaan is eenvoudig, oop en leeg; dit wil sê sy verantwoordelikheid is in dieselfde mate leeg (Ons vergelyk die konsep Tabula Rasa). Hy verantwoord in laaste instansie slegs sy eie wees in die sin dat hy hom orals en altyd laat geld.

Uit bostaande bespreking van die kindheid-struktuur is dit duidelik dat hy homeostaties beweeg. Die beweging is gelykblywend. Daar is geen vordering nie. Die kind bestaan spanningloos, ideaal-loos en in rustigheid as dit wat hy is. Dit is vanweë hierdie wyse van bestaan, nl. die homeostatiese bestaanswyse dat hy aan hom nood aan opvoeding vertoon en dat die opvoeding sy noodsaaklike opeisende gronde vind. Volgens Viljoen gaan die opvoeding in eerste instansie uit van die voorwaarde dat die kind nood het aan opvoeding onder andere as regopkering en dié voorwaarde

wat gestel word, hang juis saam met die liggaamlike kleinheid van die kind wat juis die opvoeder oproep om beskerming en bestendiging van sy eksistensie. Die kleinheid as homeostatiese verskyningsvorm roep juis die opvoeder op om die homeostase te verbreek.<sup>47)</sup>

Daarom is dit sinvol dat die opvoeder aanvanklik vir die kind goed laat begryp dat hy klein is en dat hy nie kan nie en dat hy hulp nodig het. Dit is hier waar die opvoeding 'n aanvang neem. Dié essensiële voorwaarde vir opvoeding kom telkens voor soos bv. weer eens waar 'n ma en haar kleuter intieme omgang met mekaar het. Ons weet dus dat die mens in die wêreld ingewerp word met die oeropdrag om 'n eie staanplek en uiteindelik 'n rusplek as geborge woonruimte te verower; te ontwerp en te bestendig die kind as besettende wese sy aangelandheid en op welke wyse hy as besettende wese besit neem van sy wêreld en op welke wyse dit behoorlik is om dit te beset. Dit is daarom as opvoedingssessensie vernietigend as 'n opvoeder 'n kind net gee wat hy wil hê uitsluitlik op grond daarvan dat hy dit wil hê.

---

<sup>47)</sup> Van der Stoep, F: Didaktiese Grondvorme, p. 26

Dit is as beslagleggende wese dat die kind sy wêreld versaaklik. Hy omvorm die sake van die wêreld deur beslaglegging tot middel van wêreldontwerp, maar moet deur middel van die opvoeding geleer word om dit aan die hand van aanvaarde waardes te doen. Aan die ander kant moet hy daartoe opgevoed word om sy medemens as volwaardige medemens op te neem; op hom beslag te lê sonder om hom tot middel te depersonaliseer. Op hierdie wyse word die samelewingswerklikheid vir die kind outentiek ontsluit en word hy opgevoed tot behoorlike plek-inname binne so 'n samelewing.

Voorts kan ons sê dat die opvoeder die kind ten aansien van die behoorlikheid in die berging ontsluit<sup>48)</sup> en ook die wêreld wat geborg moet word vir hom ontsluit. In laaste instansie beteken dit dat hy die kind se oerstrewe na sin deur opvoeding op vir hom outentieke sin moet rig. Om te slaag, is dit noodsaaklik dat die opvoeding voldoen aan die essensie van lewensegtheid en in hierdie opsig sluit die opvoeding ook aan by die struktuur kindwees in die sin dat dit hom as 'n hede-wese in die wêreld aanvaar.<sup>49)</sup> Die eie-tydsheid

---

<sup>48)</sup> Nel, B F: Persoonswording van die kind, p. 93

<sup>49)</sup> Kilian, C J G en Viljoen, T A: op cit., p. 290

van kind-wees is een van die essensies waar-  
sonder opvoeding nie voltrek kan word nie.  
Maar die opvoeder is ook hier geroep om die  
eie-tydsheid van die kind outentiek te maak  
deur dit te omvorm tot 'n eie-tydsheid vanuit  
'n verlede tot 'n toekoms. Dit is in sy strewe  
na outentieke hedesyn dat die kind graag wil  
weet waarvandaan hy kom, wie sy ouers is, wie  
sy voorouers, is, ens. en waardeur hy soek  
na vastigheid vanuit sy verlede. Die op-  
voeder ontsluit dan vanweë hierdie strewe sy  
verlede vir hom, maar hoofsaaklik ook as ont-  
sluiting van die toekoms; en sodoende word  
die kind ten aansien van sy Temporaliteit ont-  
sluit deur by die essensie van sy syn as 'n  
hede-wese aan te knoop.<sup>50)</sup>

Die bevragende synswese van die kind is 'n  
verdere voorwaarde vir geslaagde opvoeding -  
soos reeds geïmpliseer. Die kind se be-  
vragende tegemoetgaan van die wêreld dui op  
verkenning as 'n wyse van benadering met die  
oog op verdere besetting; besit; in beslag  
neem; versaakliking; ens. en sodoende dra die  
bevraging op 'n besondere wyse die ander essen-  
sies van die kind-wees as uiteindelijke voor-  
waardes vir opvoeding. Die opvoeder gaan die

---

<sup>50)</sup> Ibid., p. 290

kind dan antwoordende tegemoet<sup>51)</sup> en hy beantwoord die bevraging aan die hand van inhoud as werklikheid wat hy telkens vir die kind ontsluit in sy opvoedingshandelinge.

Aan die ander kant moet die opvoeder die bevraging van die kind so lei dat dit ook tot beantwoording op eie aangesprokenheid lei deur telkens na aanleiding van die kind se bevraging terug te vra en deur die kind te steun en aan te moedig tot beantwoording van gestelde vraag voed hy die kind op om self nie net bevragende, maar bevragend antwoordende wese te wees. Ook hier geld dit dat die kind moet leer om nie net sinsvrae te vra nie, maar sinvolle vrae te vra en die antwoorde sinvol te beoordeel.<sup>52)</sup> Uiteindelik moet die kind dan ook deur die bevraging as wyse van dialoog voer, leer om sinvol te antwoord en beoordeelend te wees op sy eie bevraagdhed en uiteindelik op sy bestaanswyse as aangesprokenheid.

Deur die homeostase toon die kind dat hy wil wees. Hy wil bestendig bly en sodoende sy eksistensie waarborg en uiteindelik in geborgenheid bly voortbestaan. As voorwaarde

---

<sup>51)</sup> Landman, W A, Roos, S G en Van Rooyen, R P: op cit., p. 14

<sup>52)</sup> Kilian, C J G en Viljoen, T A: op cit., p. 292

vir opvoeding dui die homeostase op die strewe van die kind om te behou en te handhaaf.<sup>53)</sup> Hierdie wyse van syn van die kind waarborg dat daar 'n sekere reëlmaat, konsekwentheid, stabiliteit en voortgesette voortgang in die opvoeding sal wees. Hoewel die homeostase self idealloos en spanningloos is, vorm dit die stabiele grondslag vir die uitreiking en die verantwoorde wegbeweeg van sodanige homeostase wat eintlik die doel van die opvoeding is. Die homeostase waarborg dat nie alle waardes en alle norme te enige tyd vir die kind ewe geldig gaan wees nie. Dit is dan ook een van die seker bewyse van volwassenheid wat deurbreek wanneer die geldende waardes deur die kind aanvaar word en hy aan die hand daarvan blywend en konsekwent handel, m.a.w. wanneer hy toon dat hy die werklikheid aan die hand van 'n konsekwente rangorde van waardes benader, bewerk, verwerf en uiteindelik tot wêreld vir hom stig.<sup>54)</sup>

Die feit dat die kind onbevooroordeelde oopmoontlikheid is, gee die opvoeding 'n geleentheid om beïnvloedend tot sy lewe deur te dring. Dit vorm die grondslag waarop vertrouende toe-

---

<sup>53)</sup> Ibid., p. 290

<sup>54)</sup> Poggeler, F: op cit., p. 125



nadering voltrek kan word deur die opvoeder en ook vorm dit die grondslag waarop hy gesag kan aanvaar. Uiteindelik lê dit die grondslag vir die verwerwing van kennis, die verowering van wêreld aan die hand van verkenning en die uiteindelijke betekenislegging in sy wêreld tot volkome wêreldstigting. Dit is dan juis by die onbevooroordeelde oop moontlikheid wat die opvoeder met sy opvoedingstaak 'n aanvang neem.

Maar die opvoeder se hooftaak in hierdie opsig is om keurend te werk te gaan. Dit is sy taak om te kies watter inhoude (ook waardes as inhoude) aan die kind ontsluit moet word. Hierdie werklikheid wat hy dan aan die kind ontsluit, kry 'n neerslag in die kind se wêreld deurdat die kind saam doen en saam werk in die opvoedingsdialoog en hy aanvaardend die betekenis inlê in sy wêreld en so sy plek in die wêreld tot woonruimte en tuiste inorden.

Ter afsluiting van hierdie afdeling kan daar net gesê word dat die kindheidstruktuur as een van die drie strukture van die opvoedingssituasie die moontlikheid vir opvoeding daar stel. Die essensies soos beskrywe ook as voorwaardes vir die opvoedingsvoltrekking, moet egter steeds gesien word as daardie lê

strukture in die sin dat daar geen volwassenheid by veronderstel word nie. Maar in die alledaagse lewe is dit so dat die kind alreeds vanaf sy eerste oomblikke deurskemerende volwassenheid toon in die sin dat hy vanaf sy eerste oomblikke alreeds wêreld stig aan die hand van opvoedende omgang van veral moeder en kind.<sup>55)</sup>

Hierdie voorafgaande beskrywings toon aan dat die opvoedingsituasie outentiek aan die hand van drie strukture beskryf kan word: die persoon (opvoeder of opvoedeling), die ander (die opvoedeling of die opvoeder) en die verhouding wat van sodanige aard is dat dit die situasie as opvoedingsituasie kwalifiseer - dat hulle van mekaar onderskei kan word, maar nie geskei nie en dat beide die onderwyser en die leerling mekaar nodig het en dat albei deur die primêre skoolhoof gelei en gehelp kan word tot grote voordeel van mekaar. Ons kan dus sê dat die kindheidstruktuur aan die opvoeder en opvoeding die moontlikheid en, meer nog, die voorwaarde, bied vir pedagogiese beweging en dit bring ons by die volgende afdeling.

---

<sup>55)</sup> Kilian, C J G en Viljoen, T A: op cit., p. 292

## 2.7 Pedagogiese beweging as toenemende wêreldkonstituering

Dat die kind sonder 'n leefwêreld gebore word en dat die stigting van daardie leefwêreld alleen deur die pedagogiese bemoeienis van 'n volwassene moontlik is, kan nie weg geredeneer word nie. Om hierdie rede kan dit ook nie anders nie dat die geheel van die gegewene oor die verhouding mens en wêreld dikwels tereg kom voor die deur van die pedagogiek, die wetenskap wat met sy vinger op die pols van die tyd, die toekomstige gerigtheid van die mens op wêreld moet antisipeer en die geldigheid van hierdie antisipatie in sy teoretiese ontwerpte tot gestalte moet bring.

Die pedagoog glo immers aan die toekoms, omdat die grondstrukture van die pedagogiek elke keer opnuut die moontlikhede vir die toekoms proklameer.<sup>56)</sup> Die opgaawe van die pedagogiek is derhalwe om dinge van die leefwêreld vir die mens van môre sigbaar te maak op so 'n wyse dat die volwassene van die toekoms vanuit sy disposisie sy greep op die werklikheid gedurig kan verstewig. Dit beteken dat geen mens met 'n vaste greep op dié dinge in die wêreld kom nie. In hierdie lig moet die opvoeder hulp verleen aan 'n kind om telkens vir homself 'n beeld van die wêreld te ontwerp en 'n eie leefwêreld te stig of te konstitueer. Die pedagoog is voortdurend bewus dat 'n kind wat in hier-

---

<sup>56)</sup> Viljoen, T A en Pienaar, J J: op cit., p. 180

die handeling aan homself oorgelaat word, maklik ver-  
dwaal in 'n stuk onontdekte land ten opsigte waarvan  
hy weinig perspektief het.<sup>57)</sup>

Wanneer die konsepte wêreld en konstituering ontleed  
word, tref dit die individu dat die wêreld van mense  
verskillend en divers is en onwillekeurig kom die  
vraag nou na vore, nl. wat die rede daarvoor is. Dan  
kom die antwoord tot elke mens, elke kind, uniek en  
enkelvoudig; nie alleen 'n unieke skepsel nie, maar  
ook het hy 'n enkelvoudige eksistensie wat nie inter-  
veranderlik of herhaalbaar is nie. Dit impliseer  
egter nie dat die mens nie verander nie: ons het reeds  
verneem dat die feit dat die mens wel bestaan, dat  
hy nie is nie, maar word en dat hy self gemoeid is  
met sy wording.

By geboorte word die kind gebore binne sekere beper-  
kinge soos seksualiteit, ouerskap, landskap, ens.  
wat hy nie kan verander nie. Hy kan nie sy ouers  
kies nie; of dat hy 'n seun of dogter kan wees nie,  
maar die mens (die kind) is nie uitgelewer aan hier-  
die beperkings nie. Opvoeding en lewensmiddele help  
die kind om sin en betekenis te gee aan sy in-die-  
wêreld wees.

Dit is 'n feit dat daar verskille in die menslike  
wêreld is - waar en wat hulle ook mag wees. Die

---

<sup>57)</sup> Van der Stoep, F: op cit., p. 26

wêreld van die pasgebore verskil van die wêreld van die twee-jarige en dit is absoluut verskillend van die wêreld van die adolessent, volwassene of die bejaarde. Selfs die wêreld van die siek kind verskil van dié van die gesonde kind. Elke persoon konstitueer sy eie wêreld op 'n eie, unieke wyse. Geen mens neem waar soos 'n kamera nie - 'n kamera neem nie waar nie, maar registreer net. Om waar te neem, beteken om sin te gee en betekenis aan 'n sekere objek (landskap), om inhoud daaraan te skenk. Deur dus waar te neem, word inhoud daaraan gegee; 'n wêreld word gekonstitueer, geskep en ontwerp en elke persoon bewandel 'n sekere gebied, teen 'n sekere landskap, is gedurig teenwoordig en aktief betrokke in die teenwoordige realiteit. Oberholzer stel dit sodat hy die betrokkenheid met die wêreld tipeer as 'n "bodilyness-in-communication."<sup>58)</sup>

Buitendyk<sup>59)</sup> beskrywe die konsep wêreld as die betekenisvolle basiese struktuur van so 'n totaliteit van situasies, gebeure en kulturele waardes waarvolgens 'n persoon sy aandag rig; waarvan hy bewus is en waarby sy gedrag, optredes, gedagtes en gevoelens betrokke is - die wêreld waarin die mens bestaan, wat hy vind in die verloop van sy persoonlike geskiedenis en wat

---

<sup>58)</sup> Oberholzer, C K: Prolegomena van 'n prinsipiële pedagogiek, p. 139

<sup>59)</sup> Malan, J H M: Die wysgerig-antropologiese grondslae van die opvoedkundige teorie by C K Oberholzer, p. 81

hy self vorm deur middel van die betekenis wat hy aan alles gee. Hierdie definisie verwys baie duidelik na die feit dat die konsep wêreld betekenisvol is in soverre as wat daar betekenis aan dié woord geheg word. Om betekenis aan die wêreld te gee, gee die mens (die kind) 'n doelgerigte inhoud daaraan en die diepliggendste inhoud word ervaar waar aan die mens se diepste begeertes en aspirasies voldoen word. Die kind se diepste begeerte is om aanvaar te word, om welkom te voel, om 'n staanplek in hierdie wêreld te verwerf en om te voel dat hy ook benodig word.

Nou wys Langeveld<sup>60)</sup> in sy ontleding van die pedagogiese betekenis daarop dat wêreld gedurig vir die kind 'n probleem is omdat hy gedwing word om sin daaraan te gee. 'n Kind beleef die onduidelikheid van hierdie werklikheid so onmiddellik dat hy homself met sy hele wese op die duidelikmaking daarvan rig. Pedagogies gesien, beteken dit nou nie dat die kind hom voortdurend op die wêreld van die grootmens werp nie. Trouens, in sy deurdenking van sy probleme en in sy bedenkinge oor die antwoorde van die grootmens, skep die kind gedurig sy eie wêreld. Hierdie wêreld is vir hom toeganklik, omdat dit nie noodwendig 'n rasionele karakter dra nie. Sy gedurige omgang met die volwassene dring dit egter aan hom op dat hy, in sy strewe om self groot te word, hierdie grootmens-

---

<sup>60)</sup> Langeveld, M J: Erziehungskunde und Wirklichkeit, p. 117

wêreld as bestemming het. Daarom rig hy dikwels sy eie bedrywighede daarvolgens in en hoewel sy eie onverklaarde wêreld vir hom die redelikste vorm van wêreld is, ervaar hy vroeg die direkte ingryping van die volwassene wanneer hy toelating tot die skool kry, sy affektiewe, intellektuele en motoriese ontwikkeling onder die soeklig kom en in hierdie verband speel die opvoeder 'n baie kardinale rol i.v.m. die leiding wat hy aan die opvoedeling bied.

## 2.8 Die opvoeder as leier in wêreldkonstituering

### 2.8.1 Die rol en die plek van die opvoeder

Heel aan die begin kan reeds gekonstateer word dat hulpverlening, heenleiding en steungewing tot wêreldkonstituering inderdaad as die essensie van pedagogiese steungewing gesien moet word.<sup>61)</sup> Om hierdie gemaakte stelling op welig sonderlinge wyse te formuleer, kan dié toedrag van sake só gestel word: Die opvoeder se taak is om die wêreld aan die kind te gee of hom van die wêreld te voorsien of meer korrek gestel - om hom tot wêreldontwerp en die bewoning daarvan op te roep. Indien daar ooit van 'n pedagogiese imperatief of gebod sprake mag wees, sou dié wel soos volg geformuleer kan word: Gee wêreld aan die kind! Voorsien hom van die wêreld! Roep hom tot wêreldontwerp en die bewoning daarvan.

---

<sup>61)</sup> Gunter, C F G: op cit.,

Dit is sekerlik nie nodig om daarop te wys dat die uitdrukking gee en voorsien nie in 'n letterlike sin verstaan moet word nie. Die uitdrukking van roep hom op om wêreld te ontwerp en dit te bewoon, gee die bedoeling veel beter weer. Die kind moet tog self sy wêreld ontwerp en dit self bewoon; wêreld as wêreld van en vir 'n subjek dui dus op die konstituerende aandeel van die konkrete-individuele subjek-as-persoon. Wesenlik word met die geformuleerde imperatief bedoel dat die opvoeder aan bepaalde voorwaardes sal voldoen waardeur dit vir die opvoedeling moontlik sal wees om 'n sodanige wêreld te ontwerp en op sodanige wyse te bewoon dat hy in sy voortdurende teenwoordigheid by 'n aanwesige werklikheid sowel sin sal belewe as sin sal gee (maar hieroor later meer).<sup>62)</sup>

Volgens Viljoen was dit Descartes wat verklaar het dat die mens beroof word van sy wêreld; hoe dit hoofsaaklik Husserl was wat die verhouding mens- wêreld herstel het en dit is deur Van den Berg en Buitendijk gepropageer dat die mens net verstaan kan word; of dat iets oor hom gesê kan word in die ontologiese sin as die mens (die kind) waargeneem word in

---

<sup>62)</sup> Oberholzer, C K: Prolegomena van 'n prinsipiële pedagogiek, p. 178



sy verhouding tot die wêreld, maar dat die mens sy wêreld kan oortref; dat hy verder as sy wêreld kan uitreik en met dat hy dit doen, ontmoet hy sy medemens en God. Die mens is dus 'n skepsel wat in hierdie wêreld is, maar wat dit transendeer. Hierdie relevante eienskappe van die mens is dus van besondere belang vir die pedagogiek en ons kyk nie soseer nou meer introspektief na die mens soos Descartes en ander dit gedoen het nie, m.a.w. in die mens is nie, maar veel meer aandaag word bestee aan die uiterlikheid van die mens. Die mens is 'n aktiewe wese met familieleden en verhoudings en as gevolg van laasgenoemde - sy direktheid en openheid vir die wêreld - kan ons iets oor hom leer.<sup>63)</sup>

Indien ons die mens in hierdie lig beskou, is dit baie duidelik dat hy die enigste wese is wat kan opvoed, wat te doen het met die opvoeding en wat afhanklik van die opvoeding is. Geen ander wese het met opvoeding te doen nie en hiervoor moet 'n vanselfsprekende rede wees. Ons het hier te doen met 'n komplekse stelsel van probleme en antwoorde is nie vir almal te alle tye beskikbaar nie. Dit kan gesê word dat die mens so swak en hulpeloos

---

<sup>63)</sup> Ibid., p. 178

tydens geboorte is dat hy nie kan, wat hy behoort te wees, sonder opvoeding nie. Die pasgeborene moet ontvang, ontmoet, gevoed, geklee word, ens. of hy sal spoedig sterf. Vrae wat na aanleiding hiervan veral baie relevant is, is waarom bemoei 'n volwassene hom met 'n kind; affekteer die naakte gesig van 'n kind die volwassene verskillend van die naakte gesig van 'n ander volwassene?

Die Franse filosoof, Levinas, bestee spesiale aandag aan die naaktheid van die kind se gesig, want die gesiggie weerspieël iets besonders - dit pas nie in by enige volgorde of ander wêreld nie. Om kind-te-wees, is in essensie die verandering van sy naakte ontmoeting tot die volwassene wat sy naaktheid raak sien, kennis van sy behoeftes neem en daarop antwoord deur in dialoog met die kind te tree. Omdat die kind homself as ontmoeting aanbied, as iemand van 'n ander orde, is hierdie ontmoeting ekspressie, en die ekspressie van die naakte ontmoeting van die kind is 'n uitnodiging om met iemand te praat. Viljoen<sup>64)</sup> verklaar: "Being-a-child as mode of being, presents itself in a social relation and here lies the field of interest to pedagogics.

---

<sup>64)</sup> Viljoen, T A en Pienaar, J J: op cit., p. 163

This mutual existence-tionalizing corrective between being-a-child and being-an-adult becomes the task of pedagogics. The absolutely naked, defenceless, uncovered and unmasked countenance of the child is the couterpart of the adult's power and violence. In this way the naked countenance of the child pro-tests against the power, violence and uncharitableness of the adult. Could it not be that the adult answers and feels himself accosted, because the child looks at him with his naked child's countenance?"

Die volwassene en die kind ontmoet mekaar in hulle onderskeie wêreld - die wêreld van die kind as 'n ontwikkelende, onvoltooide en nooit-te-voltooide wêreld (C K Oberholzer) stuur 'n appél uit tot die volwassene. Die volwassene moet help, moet steun gee, moet leiding aan die kind bied om die-wêreld-vir-die-kind te konstitueer, om dit te kultiveer; te transformeer in 'n bewoonbare, persoonlik bekende wêreld en verblyfplek. Dit sal daarom glad nie vergesog wees om te sê dat die volwassene die wêreld vir die kind ontsluit en oopsluit d.m.v. sy opvoedkundige bemoeienis met die kind. Die kind se appél tot die volwassene in sy wêreld lui: Help my om hierdie wêreld te konstitueer tot 'n wêreld vir my en help my

om betekenis te gee aan dié wêreld wat ek vir myself gekonstitueer het.<sup>65)</sup>

Die volwassene het egter nie die krag om die wêreld aan die kind te gee soos hy 'n geskenk aan hom sou gee nie, want die kind het self te doen met konstituering van 'n wêreld - die kind is iemand wat self ook iemand en iets wil wees (Langeveld). 'n Wêreld-vir-die-kind, 'n wêreld vir 'n subjek of afhanklike, sluit natuurlik in die konstituerende aandeel van die subjek self. Die kind se om-'n-mens-te-wees, mag nie gering geskat of geïgnoreer word nie. Dit moet onthou word dat die opvoedkundige handeling altyd plaasvind tussen twee menslike wesens met die volwassene as die volledige mens aan die een kant en die kind, ook as volledig, maar-nog-nie-volwassene aan die ander kant.

Opvoeding impliseer altyd twee menslike modes-van-wees (om 'n kind-te-wees en om-volwassene-te wees) in 'n toestand van ontmoeting. Hierdie toestand van omgangsrelasie vertoon geen teken van 'n proses nie. Om hierdie rede mag ons dus nooit na 'n opvoedkundige proses verwys in die sin van 'n blinde meganies-toevallige beweging nie, omdat die kind dan as geheimsinnig, as 'n

---

<sup>65)</sup> Smit, T C: op cit., p. 137

persoon gedegradeer word tot 'n objek - 'n situasie wat deur geen pedagoog verdra sal kan word nie.

Die taak van die opvoedkundige is een van groot verantwoordelikheid indien sy doelstelling is om gesonde menslike verhoudings te konstitueer; as sy doel is om te antwoord op die behoeftes van die kind en as hy die kind as persoon erken en respekteer. 'n Aantal van hierdie verantwoordelikhede word nou voorts bespreek om te illustreer tot watter graad die opvoeding gemik is om 'n gesonde wêreld vir die kind te konstitueer.

#### 2.8.2 Kinder-aanvaarding

Die heel vernaamste aspek vir die opvoedkundige is moontlik dat die kind aanvaar moet word. Na die geboorte, indien die kind nie aanvaar word en iemand neem nie verantwoordelikheid vir hom nie, sal hy spoedig sterf. Die kind moet daarvan oortuig wees dat sy ouers vir hom en spesifiek vir hom wil hê. Dit is eksperimenteel bewys dat kinders van buite-egtelijke afkoms, maar wat aangeneem is deur pleegouers, meer gehuil het as diegene wat deur hulle ouers aanvaar is. Aanvaarding is een van die basiese kategorieë en 'n primêre noodsaaklikheid vir die konstituering van 'n veilige wêreld en noodwendig speel die op-

voedkundige (ouers, skoolhoof, onderwyser, ens.) 'n uiters vername rol in hierdie verband.

### 2.8.3 Kinder-wêreld-verhouding as intensionaliteit

Onmiddellik net na geboorte is daar reeds 'n verhouding tussen die kind en sy wêreld. Die kind is intensioneel op sy wêreld gerig en hy ken sy moeder lank voordat hy haar gnosties ken (verstandelik/kognitief). Geen opvoedkundige durf dit waag om hierdie verhouding tussen die kind en sy wêreld te gering te ag of te ignoreer nie.<sup>66)</sup> Wie ook al wil leer om die kind te ken, moet hom in sy wêreld ontmoet. Die onderwyser in die voorbereidende skool ontmoet en leer kinders ken wat hulle wêrelde verskillend konstitueer as kinders in bv. die sekondêre skool.

Elke onderwyser moet toegerus wees om die kind in sy emosionele verhouding met die wêreld te ontmoet. Indien dit nie gebeur nie, sal die onderwyser nie weet wanneer 'n kind gesonde en goeie verhoudings konstitueer, of wanneer hy onveilig voel a.g.v. 'n vermoede dat sy eksistensie bedreig word nie en kan hy nie gesonde verhoudings konstitueer en betekenis

---

<sup>66)</sup> Viljoen, T A en Pienaar, J J: op cit., p. 179

aan sy wêreld gee nie. Om leiding te kan gee, moet die onderwyseres in die voorbereidende skool reeds die wêreld van die voor-skoolse kind ken wat radikaal verskil van die kind in die primêre skool om sodoende dié kind te ontmoet, om in dialoog met hom te gaan en om hom te help om sy wêreld te konstitueer.

#### 2.8.4 Kinder-ervaring-betekenisvolheid

Die kind moet deur middel van die onderwyser gehelp word om betekenis aan sy wêreld te gee. Betekenis is die stel antwoorde wat hy daarstel vir sy wêreld, en as die kind nie aanvaar word of veilig voel nie, kan hy nie sy wêreld betekenisvol maak nie. Om sin te gee aan en sinvolheid te ervaar, gaan ongetwyfeld saam met 'n gevoel van veiligheid en sekuriteit. Die taak van die onderwyser-opvoeder as leier is om nou steun aan die kind te verskaf sodat hy sinvolheid daar kan stel en ook sinvolheid of betekenis kan heg aan dinge.<sup>67)</sup>

Die pad waarlangs hierdie gebeure loop, is dié van gestuurde afhanklikheid in die rigting van self-gestuurde of af-gerigte onafhanklik-

---

<sup>67)</sup> Ibid., p. 191

heid. Die kind moet by die volwassenheid kom sodat hy onafhanklik kan kies en onafhanklik kan optree.

#### 2.8.5 Opvoeding vir onafhanklikheid

Moederlikheid, wat nie seksualiteit impliseer nie, is 'n onmisbare voorwaarde vir die humanisering van die kind. 'n Moeder se aanraking, kyk, aandag en aanspreeksvorm vir die kind is almal intensionele handelingte waarvolgens sy die kind as haar eie neem.<sup>68)</sup> As sy die kind as hare neem, sal hy haar vertrou en haar gesag aanvaar - onvoorwaardelik. Die kind word langs die weg van die opvoeding gelei tot onafhanklikheid sodat hy as jeugdige vrygemaak kan word.

#### 2.8.6 Die aanvaarding van norme en outoriteit

Die kind se wêreld impliseer die volwasse wêreld, omdat eersgenoemde s'n betekenisloos is sonder die volwasse s'n en die volwasse s'n ondenkbaar sonder die kind s'n. Die kind kom 'n wêreld binne wat reeds bestaan - 'n wêreld waar daar kultuur en beskawing teenwoordig is. In hierdie wêreld word waardes gerespekteer en aan norme word gehoor gegee.

---

<sup>68)</sup> Ibid., p. 192



Die kind is gemoeid met norme vanaf geboorte tot die dood en daarom moet hy weet wat hy mag doen en wat van hom verwag word, wat hy mag doen en wat nie van hom verwag word nie. Hierdie norme of maatstawwe, gee aan die kind 'n vastrapplek in die lewe en die kind se wêreld is in konfrontasie met die volwassere se wêreld wat hy as kind moet gehoorsaam en as hierdie dinge nie gehoorsaam word nie, kan daar spoedig krisis ontstaan.

In ons huidige tydsbestel vind so 'n krisis van norme plaas en die assimilasie en resultaat van hierdie stryd sal 'n determinerende faktor wees in die toekoms van die volk en land wat onder bespreking is. Menslike vryheid word nie net ontvang nie; die kind moet hierdie vryheid verwerf met verantwoordelikheid deur middel van konsensieuse toewyding en ontberings en die opvoedkundige word nou weer eens opgeroep om te ondersteun, om te help, om te lei en weens die veld van wedersydse respek wat vooraf voorberei is, word konformering met hierdie norme moontlik gemaak.

Op hierdie wyse alleenlik, kan die kind deur middel van die onderwys gelei word om sy wêreld te konstitueer, om aan norme gehoorsaam te wees en ontwikkelende onafhanklikheid

en groeiende verantwoordelikhede te aanvaar, as 'n aangesprokene-wese, om dus te antwoord op die diepliggende las van mens-te-wees m.b.t.die ewige bestemming.

#### 2.8.7 Sintese en perspektief

In 'n wêreld van die wetenskap en tegniese ontwikkelings en kennis-ontploffings moet dit weer eens beklemtoon word dat die kind absoluut gehelp moet word om 'n vastrapplek in die lewe te kry. Die 20ste eeu stel ook nuwe eise aan die opvoeder, omdat die kind nou 'n nuwe en vreemde wêreld moet betree,<sup>69)</sup> daarom moet hy hiermee gehelp word; elke kind na aanleiding van sy eie behoefte en geaardheid. Die kind moet 'n keuse maak, selekteer en daarom moet die opvoedkundige wawyd wakker wees m.b.t.die wêreld van die kind. Hy is die kind se metgesel, maar lsg. moet ook besef dat hy self oor die vermoë beskik om alleen te kan staan en vordering van die bekende tot die onbekende is 'n waagstuk en daarom keer die kind so dikwels wel na die bekende ruimte terug. Deur heen en weer te beweeg, ontdek die kind die wêreld en geleidelik waag hy verder die onbekende in.

---

<sup>69)</sup> Ibid., p. 193

Terwyl hy met die wêreld in dialoog tree, word die vlak daarvan geleidelik hoër en hoër gestel en hierin speel die opvoedkundige 'n baie groot rol; of soos Viljoen dit stel: "Education is to a certain extent the unlocking of the world for the child."<sup>70)</sup> Die taak van die opvoedkundige is om die kind in sy (die kind se) wêreld te ontmoet, om hom waar te neem, e.d.m.sodat die noodsaaklike hulp aan hom gegee kan word, soos Van den Berg dit stel: "The secret of all helping ....., lies in the fact that he who wished to lead a person to a special aim, i.e. wants to help a person - must realize with great precision to look for the person needing help there where he is found." Dit beteken: Om te help, beteken om 'n mens self in die ander se plek te stel, om 'n mens se tuiste te maak daar waar hy bestaan en om die wêreld te leer ken daar waar hy woon.<sup>71)</sup>

Die basiese waarheid het besondere relevansie m.b.t.die pedagogiek en moet gedurig in gedagte gehou word. Ons moet nie uit die oog verloor dat die kind as kind "a mode of being", 'n werklike gawe is nie. Die kind betree sy

---

<sup>70)</sup> Ibid., p. 194

<sup>71)</sup> Ibid., p. 194

wêreld in sy korporaliteit vanuit 'n ander orde en hierdie gawe van om-mens-te-wees, mag nie sy element van wonder verloor nie.

## 2.9 Die verband tussen onderwys en opvoeding

Die idee van die volwassenheid proklameer die kind as 'n moontlikheid vir wie die toekoms oop lê, maar vir wie daardie toekoms ook nie 'n vanselfsprekende saak is nie. Die kind moet sinvolle antwoorde kan gee en met hierdie antwoorde word bedoel dat hy in sy handeling blyke sal gee dat die bemoeienis van die volwassene met hom nie tevergeefs is nie, maar dat hy gedurig besig is om anders te word in die sin dat hy meer verantwoordelik, vaardiger, onafhankliker, ens. sal word. Die basis of gronddoel wat aan hierdie aktiwiteitsvorm van die mens lê, is dan daarop gemik om die kind te laat verander sodat hy kan verander. Die hulp, leiding en steungewing wat die volwassene in hierdie opsig aanbied, ken ons as opvoedingshulp wat na vore kom of sigbaar word in 'n opvoedingsituasie. Hierdie opvoedingshulp het veral as voorwaarde dat die volwassene die kind aanvaar, koester en beskerm, vir hom 'n veilige ruimte skep in die huisgesin, maar ook dat hy die kind vanuit hierdie veilige ruimte op die werklikheid instuur om dit te leer beheers. Die kind mag hom egter nie

---

72) Van der Stoep, F en Van der Stoep, D A: op cit., p. 190

aan afkeurenswaardige of onbehoorlike optrede skuldig maak nie, omdat sulke gedrag nie ooreenstem met die idee van die volwassenheid wat deur die opvoeder gehuldig word nie.

Die gedagte dat die kind moontlikheid is, veronderstel ook dat die kind, omdat hy mens is, oor bepaalde vermoëns beskik wat hy kan inspan om vir homself 'n staanplek in die wêreld te verower en om uiteindelik op eie verantwoordelikheid sy wel en weë self te bepaal. Ten einde hierin te kan slaag, moet die kind egter die werklikheid in sy geheel leer ken.

Die mens het vir homself deur die eeue heen 'n eie lewenswêreld geskep wat in feitlik elke opsig 'n oorskryding van die natuur impliseer soos die mens dit van die begin af aangetref het en die lewenswêreld waarop die volwassene nou die kind vir die opvoeding loods, is dus eintlik 'n leefwêreld wat die mens deur die eeue heen tot stand gebring het. Die ingewikkelde strukture is nie van meet af aan die kind bekend en beskikbaar gestel nie en derhalwe kan hy hierdie sisteme nog nie beheers nie. Dit geld daarom as een van die vernaamste opgawes aan die opvoeders in die besonder en die volwassenes in die algemeen om hierdie wêreld wat deur die mense georden, gesistematiseer en opgebou is, aan die kind beskikbaar en bekend te stel en om hom ten aansien daarvan te onderrig; te lei

---

<sup>73)</sup> Ibid., p. 191

en te help. Indien die volwassene aan hierdie eise voldoen, sou die moontlikheid ook bestaan dat die kind se kragte of potensialiteite in werking gestel kan word om tot die verowering van hierdie lewensinhoud van die volwassenes te kom en derhalwe self ook volwasse te word. Ten einde die lewensinhoud dan korrek, sistematies en volgens die kind se eie aard aan hom beskikbaar te stel, gaan die volwassene daartoe oor om 'n instelling in die lewe te roep waar hy formeel en op georganiseerde wyse hierdie taak kan onderneem en gedurig sy eie en die kind se verdering onder die oë kan hou. Dié instelling is bekend as die skool.

Om na die skool te gaan, maak 'n vernames deel van die kind se opvoeding uit omdat hy daar die geleentheid kry om die werklikheid wat hy nog nie ken nie, formeel en sistematies te leer ken en vir homself daar 'n toekoms te stig en die vernaamste aspek van hierdie vorm van bemoeienis wat die volwassene met die kind maak en wat raakgesien moet word indien die aard en wese van die onderwys begryp wil word, is seker dit: die pedagogiese en didaktiese bedrywighede wat deur die aktiwiteite van die ouers reeds in die huisgesin aanvang geneem het, gaan nou in die skool langs formele en sistematiese weg voortgesit word en so doende skep die volwassene dus 'n skools-didakties-pedagogiese situasie waarin die opvoeder en die op-

---

74) Landman, W A, Roos, S G en Mentz, N G: op cit., p. 124

voedeling saam kom met die doel om oor bepaalde lewensinhoudes die gesprek te voer met die oog daarop dat die kind hierdie lewensinhoudes sal leer ken en deur sy beheersing daarvan ook tot 'n meerdere beheersing van die wêreld daar buite sal kom.

Die volwassene wat hom in die onderwys begewe, moet derhalwe goed insien dat die skool in baie opsigte slegs 'n verlengstuk is van aktiwiteite wat reeds in die huisgesin 'n aanvang geneem het. Dié aktiwiteite moet egter tot volle wasdom kom en tot volledige strukture opgebou word in reekse situasies waartydens die kind die geleentheid sal kry om die meerdere kennis en ervaring, maar ook die toegeneëtheid en toewyding van die volwassene te gebruik ten einde self ook volwasse te word.

Tussen die opvoedings - en die onderwys-situasie kan daar onderskei, maar nie geskei word nie. Die een is die keerkant van die ander en sonder die onderwys, so toon die bemoeienisse met die kind in die huisgesin, vind geen opvoeding plaas nie - weer eens val die klem direk op die skoolhoof wat aan die onderwyser en aan die leerling leiding gee; terwyl laasgenoemde weer 'n dringende behoefte daaraan het om deur sy onderwyser hulp, rigtinggewing en steungewing te ontvang.

## 2.10 Ten Besluite

Uit dié hoofstuk het dit nou baie duidelik geword dat die Fundamentele Pedagogiek die totale opvoedingswerklikheid deurdink met die doel om fundamentele wyses van lewe van die kind-in-opvoedingswerklikheid (kind-met-opvoeder) te ontdek en seek dus sodoende denkend (en inlewend) na:

- (i) die moontlikheidsvoorwaardes vir opvoederwees (resp. pedagoog-wees) d.w.s. na fundamenteel-pedagogiese strukture wat onder andere die opvoeder (pedagoog) as begeleier van die aktualisering van psigiese en didaktiese lewe in die opvoedingswerklikheid, dra en;
- (ii) moontlikheidsvoorwaardes vir kind-wees-in opvoeding, d.w.s. na fundamenteel-pedagogiese strukture waarmee die kind-in-opvoeding onder andere in sy aktualisering van psigiese en didaktiese lewe verweef is (wat hy bewoon) in sy opweg-wees na behoorlike volwassenheid, m.a.w. die pedagoog het naamlik in sy wetenskaplike bedinking van die opvoedingsgebeure raakgesien dat opvoeding wesenlik steungewing aan die steunsoekende kind is.

Soos in die vorige hoofstuk ook geblyk het, lê die sin van struktuurbeskrywing in die aantoning van die samehangende essensies van 'n besondere fenomeen. Die implikasie is dan dat die teenwoordigheid van die



essensies die moontlikheid van die bestaan van die sodanige fenomeen daarstel en hierin lê die waarborg dat elke partikuliere opvoedingsituasie 'n eie aard en verloop kan vertoon, hoewel dit basies dieselfde is as enige ander opvoedingsituasie en waar presies die aangeleentheid van leiding in die opvoedingsgebeure inpas. Net so is dit ook duidelik dat die kind nie sonder opvoeding die mensbeeld wat hy is, kan vertoon nie. Daarom is hy medemenssoekend en is hy vanweë die inoutentiekheid van sy oordeel 'n wese wat oopmoontlikheid vertoon na die wêreld as werklikheid met die oog daarop om wêreld mee te beleef. As mee-belewer is hy ook essensieel self-vertoner, maar altyd onder die druk van die nood aan leiding ten aansien van hoe hy homself moet vertoon en dusdoende homself verwesenlik. In hierdie sin het dit ook geblyk dat opvoeding beskrywe kan word as die voltrekking van eie menswaardigheid alweer van die kind, maar ook van die volwassene of van die opvoedeling sowel as van die opvoeder. Elkeen van hulle word afwisselend die teenwoordigheid by 'n aanwesige werklikheid van die ander en in feite van die ander as verteenwoordiger of vergestalter van die opvoeding. Sodoende kan ook gesê word dat die fundamentele struktuur, die kind, 'n moontlikheidsvoorwaarde is vir die verwerkliking van die opvoeding.

Die pedagogiese kan onder meer as kinderleiding of kinderbegeleiding omskryf word en die konsepte van gelei en begelei dra die betekenis van steungewende

hulpverlening deur iemand wat ook as die steungewer of hulpverlener getipeer kan word. As ons dié inligting in samehang beskou met wat reeds onder oriëntering en die pedagogiese as gestruktureerdheid-in-beweging aan die lig gekom het, word dit duidelik van watter kardinale belang die konsepte hulp, steungewing, begeleiding en uiteindelik leiding wel in die primêre skool is - nie alleen van die onderwyser aan die leerlinge nie, maar ook van die skoolhoof aan die leerling via die onderwyser.

Volgens Oberholzer<sup>75)</sup> het ons as mense behoefte aan mekaar, kyk ons na mekaar vir leiding en hierdie paar kerngedagtes wat so eie aan die Fundamentele Pedagogiek is, tesame met die eie ervaring het aanleiding gegee tot sekere kwelvrae wat in my gemoed ontstaan het en wat ingetree het t.o.v. leiding deur die skoolhoof aan die onderwyspersoneel onder hom, sowel as leiding aan die leerlinge in sy skool. Die vrae wat in hierdie twee hoofstukke gestel is, pas dus wel in by die Fundamenteel-Pedagogiek-Perspektief waarna reeds verwys is en die volgende logiese uitvloeisel is dus om die studieveld verder oop te trap en te probeer vasstel wat gedoen kan word om foutiewe situasies reg te stel en te poog dat sulke probleemgebiede vermy word indien dit moontlik sou blyk te wees en hiertoe sal in die volgende paar hoofstukke oorgegaan word.

---

<sup>75)</sup> Oberholzer, C K, op cit., p. 108

Tot op hierdie stadium is daar dus nou beweeg van die pedagogiese na die opvoeder en gevolglik ook na die leier, want dit gaan, soos ons weet, in hierdie verhandeling oor die pedagogiese grondslae van leiding in die primêre skool.

## 2.11 Verwysings

1. Allan, D W and Selfman, E : The Teacher's Handbook, Scott, Foresman and Company, Glenview, Illinois, 1971
2. Bekker, J : Aspekte van die organisasie van die Transvaalse openbare onderwys, H.A.U.M. Kaapstad, 1965
3. Bijl, J : Inleiding tot de algemene didactiek van het basis-onderwys, Groningen, Wolters, 1960
4. Brezinska, W : Erziehung als Lebenshilfe, sesde druk, Österreichischer Bundesverlag, Wien, 1968
5. Coetzee, D J C : Die verhouding tussen die onderwyser en die leerling in die spontane opvoedingsituasie in die skool, met spesiale verwysing na die godsdienstige, M.Ed.-verhandeling, Pretoria, 1976
6. Coetzee, J C : Inleiding tot die algemene praktiese opvoedkunde, tweede druk, Universiteits- Uitgewers en- Boekhandelaars, Stellenbosch, 1948
7. De Heij, W : Pedagogiek en sameleving; Hoogveld Instituut: Op zoek naar een pedagogisch denken, Roermond, Romein
8. De Witt, J T : Professionele oriëntering vir die onderwysberoep, Butterworth, Durban, 1979

9. Edmonds, E L : The First headship, Basil Blackwell, Oxford, 1968
10. Fowler, C de K : Skooladministrasie, Maskew Miller Pbk., Kaapstad, 1962
11. Garbers, J G : Intree in die maatskaplike taak, Wolters, Groningen, 1958
12. Gunter, C F G : Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde, Universiteits-Uitgewers en- Boekhandelaars, Stellenbosch, 1975
13. Gunter, C F G : Fenomenologie en Fundamentele Opvoedkunde, Universiteits-Uitgewers en- Boekhandelaars, Stellenbosch, 1969
14. Gouws, S J : Verantwoording van die Didakties-Pedagogiese-Uitgewery, Johannesburg, 1972
15. Hick, W V and Jameson, M C : The Elementary School Principal at work, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc., New Jersey, 1958
16. Jacobson, P B  
Reavis, W C en  
Longsdon, J D : The effective school principal, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1963
17. Jacobson, P B,  
Logsdon, J D en  
Wiegman, R R : The principalship : New Perspectives, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1973
18. Johnson, W F : Guidance, Counseling and Student Personnel in Education, McGraw-Hill Book Company, Inc., New York, 1963
19. Johnston, D J : Teachers' In-service Education, Pergamon Press, Oxford, 1971
20. Jones, D R : The School Principal, Cheshire, Melbourne, 1962
21. Jordaan, H S : Fenomenologiese Reduksie en Essensie-pedagogiek, D.Ed.-proefskrif, Potchefstroom, 1976.

22. Joubert, D D. en Steyn, A F. : Groepsdinamika, Universiteits- Uitgewers en- Boekhandelaars, Stellenbosch, 1965
23. Kilian, C J G : 'n Fundamenteel-pedagogiese besinning oor aanspreek en aanhoor as pedagogiese sinwyses, Opvoedkundige studies, nr 61, U.P., Pretoria, 1970
24. Kilian, C J G en Viljoen, T A : Fundamentele Pedagogiek en Fundamentele Strukture, Butterworths, Durban, 1974
25. Kopp, O W en McNeff, M D : Guidance Handbook for personnel of elementary schools, University of Nebraska Press, Lincoln, 1969
26. Landman, W A : Denkwyses in die Opvoedkunde, N G Kerk-Boekhandel, Kaapstad, 1975
27. Landman, W A : Fundamentele Pedagogiek en Onderwyspraktyk, Butterworths, Durban, 1977
28. Landman, W A en andere : Opvoedkunde en opvoedingsleer vir beginners, Universiteits- Uitgewers en- Boekhandelaars, Stellenbosch, 1971
29. Landman, W A en andere : Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek, Volume no 7, Desember 1973, Pretoria
30. Landman, W A en Killian, C J G : Leerboek vir die opvoedkundestudent en onderwyser, Juta en Kie. Bpk., Kaapstad, 1973
31. Landman, W A en Roos, S G : Fundamentele Pedagogiek en die Opvoedingswerklikheid, Butterworths, Durban, 1973
32. Landman, W A, Roos, S G en Mentz, N G : Fundamentele Pedagogiek : Leerwyses en vakonderrig, Butterworths, Durban, 1979
33. Landman, W A, Roos, S G en Van Rooyen, R P : Die praktykwording van die Fundamentele Pedagogiek met kernvrae, Perskor Uitgewery, Johannesburg, 1974

34. Landman, W A,  
Van Zyl, M E J en  
Roos, S G : Fundamenteel-Pedagogiese  
Essensies, Butterworths,  
Durban, 1975
35. Langeveld, M J : Beknopte Theoretiese Peda-  
gogiek, elfde druk, Wolters,  
Groningen, 1967
36. Langeveld, M J : Die Schule als Weg des  
Kindes, 4de oplaag, George  
Westermann, Braunschweig,  
1968
37. Langeveld, M J : Erziehungskunde und Wirk-  
lichkeit, George Westermann,  
Braunschweig, 1971
38. Leighbody, G B : Vocational Education in  
America's Schools, American  
Technical Society, Chicago,  
1972.
39. Meeks, A R : Guidance in Elementary Edu-  
cation, The Ronald Press  
Company, New York, 1968
40. Mills, G D : Elementary School Guidance  
and Counseling, Random  
House, New York, 1971
41. Oberholzer, C K : Prolegomena van 'n prinsipiële  
pedagogiek, H.A.U.M, Kaap-  
stad, 1979
42. Oberholzer, C K : We and our children, Perskor  
Publishers, Johannesburg,  
1979
43. Otto, H en  
Landers, D C : Elementary School Organi-  
zation and Administration,  
Appleton-Century-Crofts,  
New York, 1964
44. Perquin, N: : De pedagogische verantwoor-  
delijkheid van de same-  
leving, Roermond, Romen,  
1970
45. Peters, H J,  
Riccio, A C en  
Quaranta, J J : Guidance in the Elemen-  
tary School: A book of  
Readings, The MacMillan  
Company, New York, 1963
46. Pollard, H M : Pioneers of Popular Edu-  
cation, John Murray, London,  
1956

47. Potgieter, F J : Skool- en Klasorganisasie, H.A.U.M., Kaapstad, 1966
48. Priesner, P. : J M Saiter - Studien zum Problem einer normativen Pädagogik, Johannes Krause, Freiburg, 1969
49. Rupert, A : Leierskap vir die toekoms, Lesing gehou by die Instituut vir Bedryfsadministrasie, Universiteit van Pretoria, 1965
50. Shertzer, B en Stone, A S : Fundamentals of Guidance, Houghton Mifflin Company, Boston, 1966
51. Smit, T C : Die aandeel van die skool in die begeleiding van die kind op weg na sedelike volwassenheid, doktorsale proefskrif, Stellenbosch, 1966
52. Stellwag, H W F : De verhouding van de wetenschap der opvoeding tot de praktijk, Paedagogische studien, 1966
53. Stoker, H G : Beginnels en metodes in die wetenskap, Pro Rege, Potchefstroom, 1961
54. Taylor, G : The teacher as Manager, A Symposium edited by the National Council for Educational Technology, The Camelot Press, London, 1970
55. Van der Stoep, F : Didaktiese Grondvorme, Academica, Pretoria, 1973
56. Van der Stoep, F : Didaskein, McGraw-Hill, Johannesburg, 1972
57. Van der Stoep, F en Van der Stoep, D A : Didaktiese Oriëntasie, Academica, Pretoria, 1968
58. Van der Walt, J S : Skoolvoorligting, Beginsels, Tegnieke en Toepassings, McGraw-Hill, Johannesburg, 1979
59. Viljoen, T A en Pienaar, J J : Fundamental Pedagogics, Butterworths, Durban, 1971

60. Viljoen, T A : Die Pedagogiek as Normatiewe Wetenskap, Universiteit van Pretoria, 1972
61. Vorster, P J : Voorligting aan die senior primêre leerling deur die onderwyser binne wordingspedagogiese konteks, M.Ed-verhandeling, Port Elizabeth, 1977
62. Weinberg, C : Humanistic Foundations of Education, Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1972.



## HOOFSTUK DRIE

### 3. DIE PRIMÊRE SKOOLHOOF, DIE ONDERWYSER, DIE LEERLING EN TOESIGHOUDING IN DIE LEIDINGSOPSET

#### 3.1 Inleidend

In die vorige hoofstuk het ons gesien dat die Fundamentele Pedagogiek die totale opvoedingswerklikheid bedink en deurdink met die doel om fundamentele wyses van lewe van die kind-in-opvoedingswerklikheid (kind-met-opvoeder) te ontdek en dat daar denkende gesoek word na moontlikheidsvoorwaardes vir opvoeder-wees (pedagoog-wees), d.w.s. na fundamenteel-pedagogiese strukture wat onder andere die opvoeder (pedagoog) as begeleier van die aktualisering van psigiese en didaktiese lewe in die opvoedingswerklikheid, dra; maar ook na die moontlikheidsvoorwaardes vir kind-wees-in-opvoeding, onder andere in sy aktualisering van sy psigiese en didaktiese lewe verweef (wat hy bewoon) in sy opweg-wees na behoorlike volwassenheid.<sup>1)</sup>

Tesame met Yule<sup>2)</sup> se definisie van 'n skool in die eerste hoofstuk gesien, verklaar Smit:<sup>3)</sup> "Ons sien dan die skool as 'n instelling waarin die lerende kind sy kultuur, onder die leiding van volwasse onderwyser-

---

1) Landman, W A, Roos, S G en Mentz, N G: Fundamentele Pedagogiek, leerwyses en vakonderrig, p. 3

2) Yule, R M: An investigation of factors influencing the principals of state secondary schools in England, Scotland and West Germany, p. 5

3) Smit, T C: Die aandeel van die skool in die begeleiding van die kind op weg na sedelike volwassenheid, p. 12

opvoeders, op beplande wyse kan ontmoet sodat hy sy funksie as mens, as arbeider en as burger in sy volwasse lewe en midde in sy volksverband op behoorlike wyse sal kan vervul." Of dan ..... 'n sosiale instelling waar iemand aan iemand anders iets leer met behulp van 'n spesifieke metode op 'n sekere tydstip in 'n sekere plek en die ses basiese strukturele elemente van dié instelling is onderwysers, vakke, leerlinge, metodes, tye en plekke - waarin die primêre skoolhoof 'n sleutelrol speel as die koördineerder en reguleerder van bogenoemde ses faktore.

As opvoedingsinstituut lê die skool dus onvermydelik en onwegdinkbaar op die weg van elke kind (Langeveld)<sup>4)</sup> en is dit derhalwe 'n weg tot wêreldontwerp vir elkeen wat wil groot word, iets wil weet, tot selfstandige prestasie wil kom, sigself as iets in die wêreld wil aankom en menslike aktiwiteite is en was nog altyd in en rondom die skool as 'n aspek van menslike bedryf, ingewef. Die skool soos wat ons dit vandag aantref, is 'n durende en kontinuerende instelling,<sup>5)</sup> in sy wese die produk van die kulturele ontwikkeling. Sodoende het die skool die taak gekry om die jeugdiges deur middel van die vermeerdering van kennis vormend te bearbei en om hulle voor te berei in beroepsvaardig-

---

<sup>4)</sup> Van der Stoep, F: Didaskein, p. 18

<sup>5)</sup> Coetzee, S D J: Die verhouding tussen die onderwyser en leerling in die spontane opvoedingsituasie in die skool, met spesiale verwysing na die godsdienstige, p. 31

heid en verder ook om die verwerwing van die norme en inhoude van die kulturele lewe by die kinders tot stand te bring. Die leerlinge moet gelei en gehelp word om hierdie norme en inhoude by hulle eie lewensnorme te integreer. Die skool as instituut vir die leerling is op die grootword van die kind gerig, dus op die grootmens-word en, omdat die leerling grootmens moet word, ook op die beheersing van die werklikheid. 'n Kind word van sy geboortedag deur die werklikheid omring en van daardie dag af leer hy die werklikheid ken en word hy ook daarmee vertrouwd gemaak.

Daar kan dus beweer word dat die kind van sy eerste dag af begin skoolgaan, behalwe dat dit nie in 'n formele sin is nie. Om skool te gaan, is 'n onvermydelike aktiwiteit wat op elke kind wag en waarmee hy onmiddellik begin. Dit word sigbaar in sulke gebeurtenisse soos die agterna-sê van 'n gebedjie, die regstreekse antwoorde op die kleuter se eindelose vragies, die oorvertel van 'n eenvoudige verhaaltjie, self leer aantrek, korrek leer eet, ens. As die leerling die skool begin besoek, word die onderrig-en-leersituasie (die skoolsituasie) geleidelik meer en meer formeel ingerig, m.a.w. dit word meer geordend, bepland en sistematies en die onderwys dra aan sy formele kant 'n institusionele karakter wat sy vergestaltung in die skool vind. So gesien, is die skool geen oerverskynsel wat saam met mens-wees gegee is nie, maar 'n skepping van die georganiseerde gemeenskap en het voort-

gespruit uit die mens se denkende en handelende besigwees met en in sy wêreld.<sup>6)</sup> Hierdie skepping is voltrek omdat die ouerhuis, waar primêre opvoeding verrig word, nie langer by magte was om die ontsettende uitbreiding van kennis en kundighede waaroor die selfstandige en selfbepalende volwassene noodsaaklikerwys in 'n komplekse maatskappy moet beskik, kon bybring nie. Die skool het dus uit praktiese noodsaak tot stand gekom en dit het sedertdien 'n integrale deel van ons beskawing geword.

### 3.2 Die skool as herontwerpte opvoedingsruimte

Gedurende die afgelope paar dekades het daar ook 'n fenomenale uitbreiding en vermeerdering van opvoedingsmateriaal as - inhoud a.g.v. die onderrig van wetenskap in die skool hulle verskyning gemaak en sodoende kan die skool beskou word as 'n streng Westerse skepping. Van huis uit het dit 'n intellektuele karakter en is dit ook verpligtend dat in die skool die vorming van die verstandelike vermoëns van die kind altyd sentraal sal staan. Feit is dat dit in die skool primêr om leerling en leermeester, kennis en kultuur gaan - waar die leerling deur die onderwyser gelei moet word om hierdie dinge te aanvaar, sy eie te maak. In die skoolsituasie word hy met daardie waardes gekonfronteer wat in sy besondere sosiaal-kulturele omgewing as waardevol erken en beleef word. Hierdie waardes is wat die mensdom nie verlore wil laat gaan nie, maar

---

<sup>6)</sup> Kilian, C J G en Viljoen, T A: Fundamentele Pedagogiek en Fundamentele Strukture, p.

skeppend en herskeppend aan die komende geslag wil meegee sodat dit deur hulle aanvaar sal word en dit as rigsgaander sal dien vir hulle eie kulturele bedrywig-hede as waardeverwesenliking.<sup>7)</sup>

'n Partikuliere mensbeeld is altyd in 'n besondere kultuurkring bepalend vir die antwoord op die vraag na watter kultuurwaardes 'n skool verteenwoordig. So is die grondtoon van die Suid-Afrikaanse onderwyspatroon oor die heel breë linie hier gesien, die bevordering en die uitbouing van ons oorwegend Christelike en Nasionale lewensuitkyk.<sup>8)</sup> Wat egter baie duidelik is, is die feit dat die leerling nie net intellektueel wêreld stig nie, maar dat hy as persoon sin beleef en sy wêreld dienooreenkomstig inrig en sodoende het hy ook nood aan gemoedsvorming deur die onderwyser.

Die onderwysgebeure in die skoolsituasie raak nie slegs die periferie van die persoonstruktuur nie, maar dit spreek ook tot die leerling in sy personale diepte. Die skoolhoof en onderwyser se verantwoordelikheid lê nie slegs op die vlak van saaklike instruksie in die leerinhoud van die skoolvakke nie, maar ook op die vlak van warme opvoeding, sodat gesê kan word dat die enigste goeie onderwys en leiding aan

---

<sup>7)</sup>Coetzee, S D J: op cit., p. 33

<sup>8)</sup>Coetzee, S D J: op cit., p. 34

leerlinge onderwys moet wees waardeur nie net hulle intellekte gevorm word nie, maar ook hulle karakters. As onderwys dus as opvoeding wil kwalifiseer, moet dit die leerling help om sy kennis wat hy ook informeel opbou in 'n waardesisteem in te bou, sodat hy as karaktervolle mens sy taak as deelhebber aan die stigting van 'n medemenslike wêreld kan aanvaar. Indien die skool 'n bydrae wil maak tot die verwesenliking van die leerling se grondigste voorneme, nl. om self behoorlik grootmens te word, is dit noodsaaklik dat die wêreld buite die huis in harmonie gestel word met die wêreld binne die huis. Die onderwyser plaas die skool op die kind se lewensweg met die direkte doel om die tog van die nie-volwassene te help volvoer en ook langs hierdie weg sy bestaan te probeer waarborg en die skool beoog derhalwe die voltooiing van die opvoeding, d.w.s. die gebeure in en om die skool is daarop gemik om die leerlinge tot geestelike volwassenheid te lei. Van der Stoep<sup>9)</sup> wys pertinent daarop dat die skoolsituasie 'n herkonstituering of herontwerp van die oorspronklike primêre opvoedingssituasie by die huis is. Vir die grootwording van die kind mag die wesenskenmerke van die skool nie wesenlik verskil van die konstituente van die primêre ontwerp (die huis) nie.

---

<sup>9)</sup> Van der Stoep, F en Van der Stoep, D A: Didaktiese Oriëntasie, p. 89

Die skool waarin 'n grootmens hom met 'n kleinmens be-  
moei, moet nie net 'n brug na volwassenheid wees nie,  
maar 'n geleidelike sistematiese vergroting van die  
kleine wêreld na die wêreld van die grootmens waarin  
hy onder andere 'n beroep gaan beoefen, aan die ekono-  
mie gaan deelneem, as volwaardige lid van die gemeen-  
te die belydenis van die geloof gaan aflê en aanspraak  
maak op al die voorregte, maar ook die verpligtinge.  
kan nakom wat aan 'n volwassene gestel word en juis  
hierdie geleidelike sistematiese vergroting van die  
wêreld van die leerling impliseer beweging - vandaar  
dan die oopkapping van die pedagogiese-as-gestruktu-  
reerdheid-in-beweging in hoofstuk 2.

Ons weet ook dat opvoeding wesenlik kinderleiding be-  
teken en 'n opvoeder is dus 'n kinderleier.<sup>10)</sup> Leiding  
impliseer egter leiding êrens heen, dit is, na 'n be-  
paalde doel of bestemming. In die geval van kinder-  
leiding is die doel, fenomenologies beskou, volwassen-  
heid wat algemeen aanvaar word as die eerste en natuur-  
like bestemming van die kind in sy eie op-weg-wees  
in die wêreld. Opvoeding, in die intensionele sin,  
is 'n opsetlike, doelbewuste, stelselmatige, verant-  
woordelike en verantwoordbare bemoeienis, by wyse van  
hulp- en steungewende leiding of begeleiding, deur 'n  
volwassene met 'n kind of volwassene-wordende op sy

---

<sup>10)</sup> Gunter, C F G: Fenomenologie en Fundamentele Op-  
voedkunde, p. 115

weg na menswaardige volwassenheid as die doel.<sup>11)</sup> Of anders gestel, kan ons sê dat ons onder leiding verstaan dat iemand sigself uit eie krag êrens na toe begeef. Voorts word veronderstel dat hy wat leiding gee, êrens heen lei. Hy is die leier, omdat hy sowel die doel as die weg na die doel ken en hy wat gelei word, ken nóg die doel nóg die weg, en is daarom op leiding aangewese. Opvoeding is inderdaad ook leiding. Vir die skoolhoof en die onderwyser beteken die titel leier egter dat hulle ook vennote sal wees. Die doel van die leierskap lê in die ontmoeting met die kind opgesluit. As leier moet hy enersyds inisieer deur 'n bepaalde verloop te gee aan die gebeure wat opvoeding genoem word; andersyds moet hy egter ook motiveer deur die doelstelling regstreeks in die brandpunt van die aandag te stel.

Vir iemand wat kinders en volwassenes waarneem waar hulle bymekaar is, is dit maklik om raak te sien dat die kinders gelei en begelei word deur die volwassenes. Die volwassenes gee ondersteuning aan die kinders wat allerlei aangeleenthede betref. Die volwassenes is in staat daartoe om ondersteuning (hulpverlening, steungewing) te gee en die kinders het dit nodig omdat hulle nog nie selfstandig is nie. Kinders is dus mense wat hulpbehoewend is en volwassenes is mense wat as hulpgewers (steungewers) kan optree.<sup>12)</sup>

---

<sup>11)</sup> Gunter, C F G: Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde, p. 12

<sup>12)</sup> Landman, W A en andere: Opvoedkunde vir Onderwysstudente, p. 1



Wanneer daar 'n selfstandige steungewer en hulpbehoevende ontvanger van steun (hulp) bymekaar is, kan 'n mens sê dat daar 'n verhouding tussen hulle is. Die volwassene as begeleier en die kind as begeleide kom in verbinding met mekaar. Daar ontstaan 'n band tussen hulle en om hierdie band in stand te hou en te versterk, is die volgende nodig:

- (i) Die volwassene (begeleier) moet die kinders (begeleides) wat hy wil steun en lei, begryp (ken) sodat die wyse van begeleiding kan pas by die kinders wat begelei word. Dit is vanselfsprekend dat bv. 'n kleutertjie anders begelei sal word as 'n hoërskoolkind. Kinderbegryping is dus nodig.

Die kind moet egter ook iets begryp. Hy moet al meer en meer en steeds duideliker begryp wat aan hom verduidelik, voorgesê, gedemonstreer word deur die volwassene. Die volwassene is voortdurend besig om 'n verduideliking (uitleg) te gee van dit wat die kind behoort te doen. Die kind leer en sien by hom wat behoorlik (paslik, betaamlik) is, dus aan watter ver-eistes hy behoort te voldoen. Anders gestel: hy leer by die volwassene sekere behoorlikheidseise<sup>13)</sup> ken. In die begrypingsverhouding tussen volwassene en kind gaan dit dus om twee sake, nl.: (i) Kennis aangaande die kind, d.w.s. begryping van kindwees; en (ii) Kennis van dit wat behoort te wees, d.w.s. be-

---

<sup>13)</sup> Ibid., p. 2

gryping van behoorlikheidseise. Dit is egter nie genoeg as die volwassene die kind wat hy moet begelei (ondersteun) ken nie en die kind die behoorlikheidseise wat die volwassene aan hom voorhou (voorlewe, uitlê) ken nie. Die kind moet vertrou dat die volwassene daartoe in staat sal wees om hom te begelei op sy lewensweg. As die kind om die een of ander rede hieraan sal twyfel, gaan sy verhouding met die volwassene skade ly of kan dit selfs tot niet gaan. Die volwasse begeleier, aan die ander kant, moet weer vertrou dat die kind sy begeleiding sal aanvaar en gebruik.

In die vertrouensverhouding tussen 'n volwassene en 'n kind gaan dit dus om die (i) wek van vertroue by die kind en (ii) stel van vertroue in die kind en al sou die volwassene die kind goed begryp en sorg dat die kind vertroue in hom het en die kind sou om die een of ander rede nie wil toelaat dat daar vir hom uitgelê en voorgesê word wat behoorlik is nie, sal die verhouding tussen hulle verswak en uiteindelik verdwyn. Die kind moet hom dus laat gesê wat behoorlik is deur iemand wat (i) met gesag oor behoorlikheidseise kan praat en (ii) wat blyke gee daarvan dat hy self die gesag van daardie eise gehoorsaam en in die gesagsverhouding tussen 'n volwassene en 'n kind gaan dit dus om 'n saamlewe in die lig van besondere behoorlikheidseise wat erken en gehoorsaam moet word.

Met die feite wat tot dusver in hierdie verhandeling na vore gekom het en veral met die oog op hierdie hoofstuk tot dusver; in hierdie lig moet die primêre skoolhoof sy taak sien - moet hy altyd deeglik in gedagte hou wat reeds gesê is sodat hy doeltreffend leiding aan sy personeel kan gee en ook aan sy leerlinge en dat die tipe leiding wat hy aan sy kollegas gee, ook weer 'n determinerende faktor is t.o.v. die leiding wat elke vak- en klasonderwyser aan die leerlinge gee wat in sy sorg is. Voordat ons egter kan oorgaan tot die verdere bespreking van rigtinggewende en instruksionele leiding, is daar 'n verdere aspek wat eers deeglik onder die loep gesien moet word en dit is die verhouding tussen die primêre skoolhoof en sy personeellede.

### 3.3 Die verhouding skoolhoof- onderwyser en onderwyser-skoolhoof in die leidingsopset

#### 3.3.1 Algemeen

Dit is van die grootste belang dat die hoof in die primêre skool eerder 'n demokratiese leier as 'n outoritêre diktator sal wees. In geen ander veld van die bestuur en beheer van die primêre skool is die idee van demokratiese leierskap van groter belang as in die verbetering en/of ontwikkeling van kurrikulum-materiaal nie. Indien die hoof bv. sou probeer om die skedules m.b.t. gedigte te rekon-

strueer en hy sou dit doen sonder om sy kollegas te raadpleeg, is hy baie onverstandig en is sy poging waarskynlik tot mislukking gedoem. Leiding wat verwerf word, is baie meer dinamies as wat die geval sou wees as dit voorgeskryf word.

Daar kan voorts gesê word dat persoonlikheids-eienskappe soos intelligensie, inisiatief, insig, oordeelvermoë, aanpasbaarheid, geesdrif, wilskrag, beslistheid, moed, integriteit, lojaliteit, deursettingsvermoë, fiksheid, uithouvermoë, takt, spraakvermoë, gedissiplineerde ekstroversie en 'n gesonde humorsin in verband gebring kan word met leierskap. Dié kenmerke weerspieël hoofsaaklik die psige en geestesvermoëns en die geloof wat beide horisontaal en vertikaal gemanifesteer word in die taak wat opgelê word en in die Opperwese deur wie almal geskape en onderhou word; kennis van homself en sy vak, veral by die praktiese oplossing van probleme, selfvertroue waarsonder hy ander nie kan inspireer nie; 'n bewustheid van die eie vermoëns en beperkings en 'n baie vriendelike voorkoms wat getuig van 'n opregte en warme menslikheid.<sup>14)</sup>

---

<sup>14)</sup> Jones, A J, Stefflere, B en Stewart, N R: Principles of Guidance, p. 94

As daar van die ondergeskikte verag word om gedissiplineerd te wees, moet die persoon wat leiding gee d.m.v. persoonlike voorbeeld en woord en daad aan sy ondergeskiktes toon hoe 'n gedissiplineerde persoon lyk en optree en daarom moet die leier se trou en eerbaarheid absoluut bo enige verdenking wees en sy woord moet onvoorwaardelik aanvaar kan word. Die goeie leier is lojaal teenoor sy ondergeskiktes, sy gelykes en sy meerderes; teenoor homself, sy gesin, sy land en sy volk. Hy moet noodwendig altyd 'n ware heer wees wat homself as sodanig bewys deur sy morele waardes, sy optrede, sy voorkoms en maniere, asook die hoë standarde wat hy aan homself stel in die uitvoering van sy pligte. Ja, meer as dit nog; die ware idee is dat die persoon wat doeltreffend leiding gee, nooit selfsugtig sal wees en ook nooit iets vir die eie-belang sal doen nie.

Die grondslag vir goeie verhoudings is om elke onderwyser en leerling te laat beseft hoe hy/sy vaar; krediet moet gegee word waar dit nodig is en aan hulle moet presies vertel word omtrent sekere veranderinge wat teweeggebring sal word en hoe dit hulle sal affekteer en om vele redes is dit essensieel om die heel beste gebruik te maak van elke mens se maksimum ver-

moëns. Om dus leiding te kan gee, moet die skoolhoof met 'n groep mense onder hom kan werk. Uit literatuur wat geraadpleeg is, sowel as uit persoonlike onderhoude met primêre skoolhoofde, adjunk- en departementshoofde en onderwysers het hulle deur die bank gevoel dat menslike verhoudings die swakste deel van hulle opleidingsprogram uitgemaak het. Vaardigheid om met groepe van mense te werk, is 'n vermoë wat eenvoudig aangeleer en ontwikkel moet word indien doeltreffende leiding gegee wil word.<sup>15)</sup>

Tyd moet eenvoudig aan onderwysers verskaf word om saam te dink en saam te werk. Dit is noodsaaklik om met 'n probleem te begin wat van belang vir die groep is. As die hoof bv. die leesvermoëns van die leerlinge wil verbeter en die betrokke onderwysers het nog nie tot daardie punt gekom nie, maar hulle wil eers begin om in die personeelkamer oor 'n koppie tee daaroor te gesels voordat hulle later dié situasie na die klaskamer verplaas, dan is die aangewese plek juis om in die personeelkamer te begin deur eers hulle guns te wen.

---

<sup>15)</sup> Detjen, E W en Detjen, M F: Elementary School Guidance, p. 126

### 3.3.2 Die verhouding skoolhoof- onderwyser

Volgens De Witt<sup>16)</sup> het die primêre skoolhoof uit die aard van sy betrekking 'n magsposisie in die skool en 'n super-outokraat of 'n swak leier kan in sy beroepslewe in hierdie verantwoordelike posisie oor 'n wye terrein die saak van die opvoeding skade aandoen.

Soos in hoofstuk een reeds gesê, moet die hoof as leier van 'n span professionele mense sy personeel sô kan inspireer en beïnvloed, dat die beste in elkeen na vore sal kom. Hy moet meer as 'n formele leier wees wat sy ondergeskiktes tot die uiterste sal dryf om sy pligte as administratiewe, toesighoudende beampte so doeltreffend moontlik uit te voer. Dié soort instelling hoort eerder tuis by 'n produksievoorman in die nywerheid. Die hoof se funksie is veel eerder om te lei en te besiel en om hierdie rede seek hy samewerking. Omdat dit verder vas staan dat hy die beste werk uit 'n mens kry indien hy hom as persoon eerbiedig en vertrou, vertrou hy sy assistente ten volle. Hy laat hulle voel dat hy veel van hulle verwag - net soos hy homself ook van ganser harte inspan.

---

<sup>16)</sup> De Witt, J T: Professionele oriëntering vir die Onderwysberoep, p. 180

'n Hoof met 'n te dominerende leierstyl word in werklikheid nooit deur sy personeel aanvaar nie. Wantroue in mekaar, 'n gespanne atmosfeer en 'n algehele vertrouensbreuk tussen hom en sy personeel is aan die orde van die dag en daarmee saam taan die opvoedende potensiaal van die hele personeel. So 'n hoof verdien vir leierskap en vir menseverhoudinge beswaarlik een punt uit tien en die super-outokraat kan skaars op die gebied van harmoniese menseverhoudinge in sy skool 'n positiewe bydrae lewer. Daarom doen hy dit langs die makliker weg: oormatig baie reëls, voorskrifte en bevele. Sy spesialiteit is veral onbuigsame reëls - en omdat hy metterjare 'n aardige versameling opbou, mag dit selfs lyk asof hy iets blywends tot stand gebring het. Die oormatige verknogtheid aan te veel reëls skep spanning by die leerlinge en die personeel en in so 'n skool soek jy tevergeefs 'n gelukkige, ontspanne werkatmosfeer. As hierdie kaliber onderwysleier van die tooneel verdwyn, laat hy nie veel meer as sy reëlboekie na nie - en verknegtende reëls was nog nooit 'n waardige monument vir 'n groot gees in die opvoedingsproses nie.<sup>17)</sup>

---

<sup>17)</sup> Ibid., p. 181



Maar die onderwysleier wat ook deur sy bedagsaamheid, menslikheid en sy empatie teenoor ondergeskiktes 'n bydrae tot jonger kollegas se professionele vorming lewer, verdien 'n groot ovasie - juis omdat sy fyn kuns in leierskap onteenseglik groter uitdagings aan hom stel. Jy kan nie sy bydrae tot 'n stel afgerolde reëls reduseer nie, want hy volg hoofsaaklik die demokratiese én die vrye-teuel-leierskapstyl en hy sal net waar dit hoegenaamd nie anders kan nie, die outokratiese benadering volg. Tog beteken dit nie dat standarde in sy skool afgewater sal word, dat sy skoolorganisasie ondoeltreffend is, of dat Gods water in so 'n skool chaoties oor die akkers loop nie. Dit beteken ook nie dat sy personeel laks, of sy invloed oor hulle minimaal is nie, want dikwels is so 'n positiewe beïnvloedingskrag oor hulle veel sterker en baie meer blywend as dié van sy outokratiese teenvoeter.

Hy glo in 'n kollega se goeie oordeel en hy plaas so 'n hoë premie op hulle professionele integriteit, dat hy nie elke faset van hulle professionele lewe met 'n oormaat van reëls hoef te reguleer nie. Sy personeel waardeer sy vertrouwe en sy professionele benadering en, omdat hulle hom ten alle koste nie wil

teleurstel nie, ontwikkel elkeen wat sy sout  
word is 'n soort ingeboude werkgewete wat in  
'n skool 'n veel meer dinamiese en vrugbare  
stimulus is as wat langs die weg van reëls  
en te veel voorskrifte verkry kan word. Wan-  
neer so 'n leier van die toneel verdwyn, leef  
sy ideale voort in die lewens van diegene wat  
hy met sy idealisme, sy vertrouwe en sy mede-  
menslikheid besiel het en die opvoedende krag  
van so 'n skool word bo alles gereflekteer in  
die kaliber leerlinge wat jaarliks na die  
hoërskool gestuur word, want elkeen sal iets  
met hom saam neem van die verheffende invloede  
wat hulle onder so 'n hoof se voortreflike  
leiding ontvang het.

Die moderne konsep van leierskap sluit ook in-  
formele leierskap<sup>18)</sup> in. Hier word die klem  
geplaas op positiewe aspekte in menseverhou-  
dinge, soos 'n ontspanne omgang met onderge-  
skiktes en hy gee aan personeellede ruim ge-  
leentheid vir die ontwikkeling van hulle be-  
kwaamheid en vernuf as goeie groepleiers.  
Die informele leier word nog steeds gesteun  
deur 'n gewettigde gesagsposisie, maar hy be-  
reik sy doelwitte deur te oorreed in plaas  
van te domineer. Hy glo daaraan dat niemand

---

<sup>18)</sup> Coetzee, S D J: op cit., p. 33

in 'n gesagsposisie maklik gevaar sal loop om homself daaraan te besondig dat hy té veel sal luister nie. Soos alle goeie leiers weet hy dat sy ondergeskiktes se sukses én hulle werksgeluk onder hom nie soseer afhang van dit wat hy aan hulle voorskryf nie, maar eerder van dit wat hy in 'n gespreksituasie ontlok - van die mosterdsaadjie van be-sieling wat hy oordeelkundig in so 'n gesprek saai en van die ondernemingsgees en werkywer wat sy belangstelling en bemoediging in sy personeel vaardig maak. Deur sy dinamiek as leier skep hy 'n stimulerende skoolklimaat, waarin daar ontwikkelingsgeleenthede vir elke personeellid bestaan, waar lof as 'n kardinale stimulant aangewend kan word en waar daar 'n onderlinge vertroue in mekaar en 'n ware span-gees bestaan. Dié kaliber leier word ook min-der dikwels in sy medemens geskok en hy word spontaan deur al sy ondergeskiktes aanvaar. 'n Paar uiteenlopende gedagtes rondom die be-trekking van die skoolhoof, sy leierstaak en sy invloed op 'n personeel se werksgeluk is die volgende:

(i) Die ware leier het gesag met mense en nie gesag oor mense nie.

(ii) As daar goeie kommunikasie in 'n skool bestaan, sal elke leerkrag presies weet

wat aangaan; hy sal voorts voel dat hy deel is van 'n toegewyde span wat daarop ingestel is om die skool ook vir hom en sy kollegas 'n aangename werkomgewing te maak waar goeie persoonlike verhoudinge bestaan.

- (iii) Die ideale onderwysleier is hy wat daarin slaag om 'n gesonde balans tussen die taak en die mens te handhaaf. Hy wat die taak voortdurend oorbeklemtoon en veral hy wat deur die uitdagings van die taak onmenslik word, is 'n swak leier. Maar in 'n atmosfeer van wedersydse vertroue voel niemand bedreig nie en individuele pogings word tot groot voordeel van die globale opvoedingstaak van die skool tot 'n pragtige eenheid saamgesmee. Op die onderwyser rus daar dus ook 'n groot verantwoordelikheid m.b.t. sy professionele gesindhede én deur die kaliber van werk wat daagliks ten opsigte van al die kurrikulêre en ekstra-kurrikulêre aktiwiteite van die skool gelewer word, soos ons in die volgende afdeling sal sien.<sup>19)</sup>

---

<sup>19)</sup> De Witt, J F: op cit., p. 182

### 3.3.3 Die verhouding Onderwyser- skoolhoof

Die onderwyser se verhouding tot die onderwysowerheid behels by implikasie ook sy gesindheid teenoor sy hoof. As hy t.o.v. sy werk afskeperig, onstiptelik, lui en slordig is, raak dit uiteraard die verhouding tussen hom en sy hoof, want een van die hoof se primêre pligte is om toe te sien dat personelede op hulle poste is, hulle pligte ook t.o.v. die skool se buitemuurse aktiwiteite behoorlik nakom en verder professioneel optree. Die hoof wat sy sout werd is, kan en sal homself nie van hierdie verantwoordelikeid losmaak nie. 'n Leerkrag wat hierdie posisie goed verstaan en sorg dat sy gesindheid korrek bly, sal sorg dra dat hy vir elke dag se onderwys so deeglik voorberei, sy werk in die klaskamer so goed doen, sy nasienwerk so pligsgetrou versorg en ten alle tye teenoor almal so korrek optree, dat 'n teregwysing deur die skoolhoof inderdaad nooit nodig sal wees nie.<sup>20)</sup> Teregwysings, selfs al is hulle baie nodig en word hulle so taktvol en versigtig as moontlik hanteer, vertroebel so maklik goeie menseverhoudinge en dit is dus beter om hulle heeltemal onnodig te maak as 'n mens enigsins kan. Dit is in

---

<sup>20)</sup> Landman, W A en andere: op cit., p. 269

elk geval nie lekker vir daardie kaliber onderwysleier wat 'n hoë premie plaas op harmonieuse kollegiale verhoudinge<sup>21)</sup> om 'n ander volwassene oor die kole te haal nie en die betrokke leerkrag sal altyd (selfs al is hy hoe skuldig en al het hy geen verweer nie) vies wees vir homself en jammer dat sy flater op die lappe gekom het. So 'n botsingsituasie skep bowendien altyd die ideale geleentheid vir misverstand, vir 'n kommunikasiebreuk en vir onnodige wanverhoudinge wat dikwels voortsmeul lank nadat die aanleidende flater reeds reggestel is.

Die ideale onderwyser sal nie sy besige hoof gedurig met beuselagtighede lastig val nie; hy sal sake self doeltreffend afhandel en, waar hy dit nodig vind, sy hoof vooraf ken, veral waar skoolbeleid op die spel is. Aan die ander kant sal hy niks waarvan die hoof behoort kennis te dra, van hom weerhou nie. In plaas van gedurig op die hoof se inisiatief te steun, sal hyself 'n positiewe bydrae lewer en ook ondernemingsgees aan die dag lê. Omdat dit ook sý skool - ewe veel as dié van die skoolhoof is, sal hy belangrike sake wat

---

<sup>21)</sup> Kopp, O W en McNeff, M O: Guidance Handbook for personnel of Elementary Schools, p. 56

hom hinder op die korrekte wyse onder die hoof se aandag bring en hy sal ook die vrymoedigheid neem om wenke ter verbetering aan die hand te doen.

Die onderwyser wat reg ingestel is teenoor sy werk, sal nooit daal tot die vlak van witvoetjie soek nie, maar hy sal eweneens nie onderkruip, dwarsboom, beswadder of argwaan koester nie. Hy sal besef dat leierskap vir die hoof ook 'n eiesoortige eensaamheid meebring en daarom sal hy nie vergeet dat ook sy hêël soms opregte, spontane aanmoediging nodig het nie.<sup>22)</sup> Hy sal in die beste sin van die woord ten alle tye die hoof se steun wees, hom ook in krisistye lojaal bly en hy sal steeds poog om saam met hom en ander kollegas al hulle gawes van hart en verstand te mobiliseer vir dit wat 'n personeel se eerste en grootste prioriteit behoort te wees: die bouwerk van karakters van die jeug wat aan hulle as span toevertrou is.

Baie kollegas se probleme spruit uit hulle onbewuste (en tog so algemeen menslike) weerstand teen gesag. Die skoolhoof as gesagsfiguur word so maklik vir so 'n kollega 'n paaiboelie en selfs aan broodnodige orde-

---

<sup>22)</sup> De Witt, J T: op cit., p. 176

reëlings en neutrale opmerkings word soms ten onregte baie duistere motiewe gekoppel. Hierdie persone is onbewustelik chronies in verset teen gesag en hulle beskou 'n gesagsfiguur soos die skoolhoof as 'n bedreiging vir hulle persoonlike vryheid; hulle reg tot onafhanklike besluitneming en hulle voel gedurig dat hulle inisiatief en kreatiwiteit daardeur gedemp word.<sup>23)</sup> Daar bestaan baie goeie redes hoekom die persoon wat die slotverantwoordelikheid aanvaar ook in party gevalle die finale besluit móet neem en kollegas wat periodiek met dié probleem te kampe het, behoort 'n slag deeglik introspeksie te doen en ter wille van hulle werksgeluk in die onderwys, sal dit hulle loon om eens en vir altyd vrede te maak met gesag.

Die vraag ontstaan wat 'n onderwyser moet doen as hy werklik 'n grondige rede het om met sy hoof, adjunk- of departementshoof ontevrede te wees - veral as hy eerlik daarvan oortuig is dat hy te na gekom is, of dermate onbillik behandel word, dat hy ongelukkig en gefrustreerd voel. Die vanselfsprekende antwoord is dat hy so spoedig moontlik iets daaraan moet doen - voordat dit hom dermate so chro-

---

<sup>23)</sup> Waterink, J: Grondslagen der Didactiek, p. 140



nies ongelukkig maak dat dit sy doeltreffendheid in die klaskamer beïnvloed. Die aangewese weg is om die hele probleem kalm en met 'n positiewe ingesteldheid met die persoon of persone te gaan deurgesels, sodat albei partye hulle kant van die saak kan stel. As daar doelbewus na 'n oplossing gesoek word en veral as wedersydse gesindhede reg is, kan die probleem uit die weg geruim word. As die probleem met 'n departementshoof ontstaan en die saak nie in die reine gebring kan word nie, moet daar, as laaste toevlug, na die hoof gegaan word.

'n Veel neteliger probleem ontstaan egter wanneer 'n konfliktsituasie met jou skoolhoof na 'n opregte versoeningspoging nie spoedig in die reine gebring kan word nie.<sup>24)</sup> In kollegiale verhoudinge met meerderes, gelykes en minderes onder kollegas is dit altyd die verstandigste om selfs in situasies van die uiterste provokasie steeds te waak teen 'n oorhaastige, onbesonne opmerking wat gevoelens mag kwets en verhoudinge kan vertroebel lank nadat die aanleidende knelpunt reeds uitgestryk is en as jy werklik te na gekom is en daaroor beswaard voel, kan jy die persoon nog steeds

---

<sup>24)</sup> De Witt, J T: op cit., p. 177

die volgende dag spreek en die interessante ontdekking is dat dit die volgende dag gewoonlik nie eens meer nodig blyk om die kwessie op te haal nie. Daarom is die versigtige, weldeurdagte optrede en 'n doelbewuste vermyding van konfliktsituasies altyd die verstandigste vir iemand wat 'n hoë premie plaas op gelukkige, ontspanne verhoudinge met elke lid van die personeel - insluitende die skoolhoof. Van der Merwe wys daarop dat 'n onderwyser, selfs onder die benouendste omstandighede, nog steeds die basiese reëls van korrekte etiket voor oë moet hou. Hy moet onder alle omstandighede lojaal bly, die probleem nie met buitestaanders (insluitende ander personeellede) bespreek nie en sorg dra dat sy kant van die saak skoon en reg gehou word. Dit sal hoë eise aan die grootmoedigheid en aan die geduld van so 'n kollega stel en dit sal ook ernstige gebede vra, maar as die ongelukkige aangeleentheid reg hanteer word, kan so 'n kollega die onderwyser in sy nuwe werkkring as 'n grootmoediger en beter mens gaan doen.<sup>25)</sup>

Almal sal seker saamstem dat bogemelde ongelukkige toestand nie behoort te bestaan nie,

---

<sup>25)</sup> Ibid., p. 178

want daar waar dit wel voorkom, word die opvoedingsproses onteenseglik benadeel en die leerlinge in dié kollega se klasse word soms onvermydelik 'n deel van die lydende party, want 'n onderwyser wat oorhoops is met enige van sy kollegas of met die hoof, kan homself nooit heeltemal daarvan distansieer nie en wanneer dit mettertyd in 'n vete ont-aard,<sup>26)</sup> kan hy as opvoeder net nie sy normale kaliber opvoedingswerk in die klaskamer doen nie. Wanneer 'n bepaalde hoof in die loop van jare dit vir dosyne kollegas onmoontlik maak om onder sy leiding gelukkig te werk, moet sy bekwaamheid om hierdie verantwoordelike betrekking te beklee uiteraard bevraagteken word.

Dit is vir elkeen wat vir bevorderingsposte aspireer noodsaaklik om homself eerlik te ondersoek in die lig van algemeen geldende norme wat vir alle leierskapsposisies 'n voorvereiste is. Groot soos die uitdaging van eerlike selfondersoek ook al mag wees, moet hy homself 'n keer objektief beskou en homself afvra of hy die gewenste persoon vir daardie tipe betrekking in die onderwys is en of hy nie te veel ernstige tekortkominge

---

<sup>26)</sup> Ibid., p. 179

openbaar om 'n ware sukses van so 'n betrekking te maak nie.<sup>27)</sup> Dit is nie 'n maklike taak nie, want dit verg 'n eerlike voorraad-opname van al jou verdienstes en die gebreke en die groot probleem is natuurlik dat 'n mens nou maar eenmaal in jou eie guns bevooroordeeld is. Tog moet jy jouself afvra: Is my menseverhoudinge sodanig dat 'n personeel my leiding sal volg; het ek 'n sterk genoeg sin vir verantwoordelikheid; is ek waarlik ewewigtig genoeg om die stremminge en uitdagings van so 'n betrekking te verwerk; het ek 'n gelykmatige temperament; is ek in elke opsig bekwaam genoeg; is ek vriendelik; hulpvaardig en toegewyd? Maar die vernaamste is seker: Gaan ek maklik met mense om en kan ek hulle lei en beïnvloed? In die mate waarop daar positief op bogemelde en ander vrae geantwoord kan word, is jy bekwaam om 'n leiersposisie in die onderwysberoep te beklee. Leierskap in die onderwys impliseer dus die meesterskap van 'n leier wat waarlik lei en leierskap in die onderwys is lewenskuns: die kuns om 'n ware leier te wees en by uitnemendheid dus die kuns van voortreflike menseverhoudinge en die kuns om uit jouself en uit diegene wat jy moet lei, die beste te haal.<sup>28)</sup>

---

<sup>27)</sup> Joubert, D D en Steyn, A F: Groepsdinamika, p. 238

<sup>28)</sup> De Witt, J J: on cit.. p. 79

3.4 Die behoefte aan rigtinggewende en instruksionele leiding

Aan die begin van hierdie verhandeling is die vermoede uitgespreek of primêre skoolhoofde in hierdie provinsie nie dalk te swak gekwalifiseer is nie; maar hierby kan ook nog 'n verdere vraag gevoeg word, nl. of vele skoolhoofde en primêre onderwysers, hoewel goed gekwalifiseer, nie dalk nogtans swak onderwysers is nie. Die aantal onderwysers wat jaarliks aan primêre skole begin onderwys gee, varieer aansienlik en daarom kan ons onomwonde verklaar dat alle primêre onderwysers hulp en leiding nodig het om so doende die hoogste vlak van professionele ontwikkeling te bereik. Behalwe die beginner wat eenvoudig net leiding moet ontvang, is daar twee kategorieë van onderwysers wat hulp moet ontvang.<sup>29)</sup>

Een daarvan is die ervare en bekwame onderwyser wat begeer om sy/haar visie van professionele aktiwiteit te verbeter en uit te brei en die ander is die volwasse-onderwyser wat in 'n groef verkeer. Eergenoemde mag begeer om 'n nuwe metode aan te wend deur middel van aanvullende stof om die kurrikulum te verryk en daarom benodig onderwysers, en moet hulle, hulp en leiding ontvang wanneer hulle projekte aanpak wat daarop gemik is om die onderwysproses te verbeter en

---

<sup>29)</sup> Landman, W A, Roos, S G en Mentz, N G: op cit., p. 137

om hierdie rede veral is Cook en Mack<sup>30)</sup> heeltemal korrek as hulle verklaar dat die verhouding van die primêre leerkrag tot die primêre skoolhoof van kritieke belang is. Daar is geen duidelike getuienis om aan te dui dat gelukkige werknemers effektief in hulle werk is nie, maar dit is 'n baie logiese afleiding.

Faktore wat tevredenheid by onderwysers beïnvloed, is soos volg saam te vat: die houding wat die hoof teenoor hulle openbaar; die mate van tevredenheid wat onderwysers in informele groepe geniet; die mate van vryheid wat onderwysers geniet in die beplanning van hulle werk; en die geleentheid tot deelname in die beplanning van beleid wat hulle formuleer en maak.<sup>31)</sup> Indien die hoof suksesvol wil wees, moet hy konsekwent wees en ongetwyfeld is dit meer effektief indien hy demokraties leiding gee, maar selfs 'n outokratiese skoolhoof, indien hy konsekwent is, sal verstaan en gerespekteer word - hoewel hy nie bemind mag wees nie.

Indien toesighouding deeglik beplan word en indien daar die een of ander vorm van demokratiese groep of komitee is waaraan primêre onderwysers kan mee-

---

<sup>30)</sup> Cook, A en Mack, H: The Headmaster's Role, p. 22

<sup>31)</sup> Kilian, C J G en Viljoen, T A: Leesboek vir die opvoedkundestudent en Onderwyser, p. 98

doen aan die formulering, diagnosering en die oplossing van sekere instruksionele probleme, kan daar geen twyfel bestaan dat verbetering wel sal intree nie. Ons dink hier onder andere bv. aan die vakvergaderings waar selfs net die departementshoof of net die vakhoof aan leerkragte in daardie spesifieke vakgebied leiding kan gee. Ongelukkig is dit egter so dat sommige primêre hoofde hulle self net nie bevoegd of bekwaam genoeg voel t.o.v. die verbetering van instruksionele en rigtinggewende leiding nie en tog moet ons deeglik in gedagte hou dat die primêre skoolhoof ook die toesighoudende hoof is en dat adjunk-, departements- en vakhoofde se hulp ingeroep word as opvoedkundige konsultante om m.b.t. sekere probleme te help.<sup>32)</sup>

### 3.5 Leiding deur middel van toesighouding

#### 3.5.1 Algemeen

In die kleiner tipe primêre skool met weinige personeelvergaderings kan leiding deur die hoof gegee word deur middel van persoonlike kontak en voorbeeld en ongetwyfeld is hierdie die beste voorbeeld van instruksionele onderrig.<sup>33)</sup> In die groter skole egter waar

---

<sup>32)</sup> Jacobson, PB, Reavis, W C en Logsdon, J D: The Effective School Principal, p. 100

<sup>33)</sup> Kilian, C J en Viljoen, T A: Fundamentele Pedagogiek en Fundamentele Strukture, p. 188

'n konstante verandering van personeel plaasvind, kan die hoof 'n eenvoudige kodelys opstel van reëls vir die gladde verloop van sake. Sommige hiervan mag te doen hê met die roetine van organisasie, ander weer met die meer delikate aspekte van professionele etiket, ens. en 'n kopie word dan aan elke lid van die personeel gegee - ook tydens 'n jong leerkrag se eerste aanstelling en as student-onderwysers kom proefonderwys doen. In 'n sekere mate kan dit bestempel word as 'n uitbreiding van leiding wat elke hoof aan sy nuwe onderwysers gedurende hulle eerste jaar van onderwys behoort te gee, maar dit het 'n veel groter toepassing en trefkrag op alle lede van die personeel en dra sodoende dan by tot die kwaliteit van die goeie toon in 'n skool wat so maklik is om raak te sien, maar wat so moeilik gedefinieer kan word.

Die toesighoudende aktiwiteit sluit hier in leiding aan die onderwyser(-es) met sy/haar probleme t.o.v. die opvoeding; deur onderhoude te voer met en 'n studie te maak van individuele leerlinge; deur middel van klas-kamberbesoeke om die metode van onderwys te observeer; deur onderhoude met ouers te voer, om algemene besprekings tydens onderwysers se vakvergaderings te lei; om aan



leerkragte uitgebreide instruksionele materiaal en stof te voorsien; om met groepe onderwysers te werk m.b.t. probleme van hulle eie keuse; om aan individuele leerkragte te vra om oor sekere aspekte op onderwysers-vergaderings verslag te doen; om sekere tipes van toetse aan klasse te gee; om demonstrasielesse te gee of te organiseer dat ander dit gee; om lesings oor sekere instruksionele probleme aan sy personeellede te gee, ens. Dit spreek vanself dat om aan bogenoemde aktiwiteite reg te laat geskied, tyd in beslag geneem gaan word en daarom is dit essensieel dat daar uitstekende en doeltreffende beplanning sal wees; ook mag die bogenoemde program ietwat ongebalanseerd wees en om dus suksesvol te wees, moet daar deeglik beplan word.<sup>34)</sup>

Daarom moet daar dus 'n deeglike opname gemaak word van die instruksionele situasie soos dit bestaan en data t.o.v. die vermoëns en prestasies van die leerlinge; die kulturele en ekonomiese agtergrond waarvandaan hulle kom en enige aspekte wat hulle help om te verduidelik waarom leerlinge is soos wat hulle is, dien as beginpunt in die beplanning van 'n toesighoudende program en kan so-

---

<sup>34)</sup> Jacobson, P B, Reavis, W C en Logsdon, J D: op cit., p. 92

doende een aspek gekies word as die fokus-  
punt vir die jaar se werk en nou moet ons  
beklemtoon dat in primêre onderwys daar nie  
altyd net een korrekte metode is terwyl al  
die ander foutief is nie - maar eerder moet  
ons uitgangspunt wees van watter prosedure  
die beste in 'n sekere lokale situasie sal  
inpas. Die trefwydte van die plan moet ook  
tentatief oor besluit word, bv. moet dit al  
die leerlinge in die primêre skool insluit,  
of net diegene in die junior primêre of net  
die senior primêre fase? Ook moet daar be-  
sluit word m.b.t. die hoeveelheid tyd wat  
aan 'n sekere projek toegestaan gaan word;  
watter toesighoudende tegnieke aangewend  
gaan word en watter mate van klem op elkeen  
gaan val; en in watter mate gaan van klas-  
kamerbesoeke, demonstrasielesse, besprekings  
met onderwysers, kurrikulum - konstruksie,  
ens., gebruik gemaak gaan word.

Die antwoorde op al dié vrae sal gekondisio-  
neer word deur die instruksionele situasie  
wat daar bestaan en die opvoedkundige filo-  
sofie van die skoolhoof wat hierdie plan en  
skema saam met sy personeel moet uitbou; ook  
moet 'n skema gekies word waarvolgens die doel-

---

<sup>35)</sup> Ibid., p. 100

treffendheid van die program van toesighouding vasgestel kan word, maar ten alle tye moet so 'n plan en skema buigsaam wees en nie net die hoof nie, maar elkeen van sy personeel moet op die een of ander tydstip 'n deelname hê aan die beplanning van die program om sodoende buigsaamheid te verseker, maar 'n feit wat vas staan, is dat die primêre hoof meer tyd kan bestee aan toesighouding.<sup>36)</sup>

### 3.5.2 Tegnieke van toesighouding

#### 3.5.2.1 Besoeke aan die klaskamer

Die hoof moet deur sy personeel as mens en persoon geken word en hy is dié persoon wat hulle moet inspireer om as 'n span te werk. Geen ander verantwoordelikheid is groter, volgens Yule,<sup>37)</sup> as juis besoeke aan sy onderwysers nie en pogings wat met sy hulp aangewend word om hulle pogings te verbeter nie. Van hoofde word dus verwag om samesprekings te voer, maar terselfdertyd om onderwysers te help en van raad

---

<sup>36)</sup> Ibid., p. 100

<sup>37)</sup> Yule, R M: op cit., p. 8

en hulp te bedien. Om onderwysmetodes, ens. te verbeter, sluit ook evaluering in en daarom moet die primêre skoolhoof sy personeellede ook evalueer.<sup>38)</sup>

Vir beide primêre skoolhoofde en onderwysers het klaskamberbesoeke sinoniem geword met toesighouding en word dit verreweg die meeste toegepas as 'n metode van toesighouding. In te veel gevalle resulteer dié besoeke egter net in 'n vorm van inspeksie en glad niks meer nie; in stede daarvan om 'n analise te maak van die leersituasie of 'n diagnose van leerlingse probleme en die daaropvolgende nemediërende onderrig. Die groot meerderheid primêre onderwysers is van mening dat klaskamberbesoeke wenslik is indien dit kan help om die onderrig te verbeter en indien dit doeltreffend beplan word, kan beide die onderwyser en die hoof baie daarby baat. Indien die onderwysers meegehelp het om so 'n plan van toesighouding daar te stel

---

<sup>38)</sup> Landman, W A en andere: op cit., p. 325

om so 'n skema te implementeer, pas die klaskamerbesoek logies by die prentjie in en as hierdie besoeke ten doel het dat beide die hoof en die onderwyser daarby baat sal vind, dan sal dit veel hoër geag word as wat tans die geval is.<sup>39)</sup>

Uitgebreide klaskamerbesoeke stel baie hoër eise aan die hoof se werkprogram en in so 'n beplande skema is dit waarskynlik dat onderwysers die hoof na die klaskamer sal nooi en sulke uitnodigings moet nie van die hand gewys word nie, behalwe as die hoof bv. afsprake het wat nie verbreek kan word nie. Dié tipe van besoek is baie bevorderlik vir professionele verhoudings.

Indien die besoeke te kort is, kan dit slegs as 'n vorm van inspeksie beskou word en hoe lank die hoof in die klas sal bly, hang af van die doel van die besoek. As die hoof 'n reeks waarnemings-besoeke in klas se aflê, sal dit goed wees indien

---

<sup>39)</sup> Jacobson, P B, Reavis, W C en Logsdon, J D: op cit., p. 100

dit kort na die heropening van die skool aan die begin van die jaar kan wees sodat die resultate daarvan vir die res van die jaar beskikbaar kan wees. Dit is logies dat onervare onderwysers meer hulp en leiding nodig het as diegene wat reeds deeglik aangepas het. Ervaring het geleer dat nie alle onderwysers die hoof na binne sal nooi nie; selfs al bestaan daar 'n beplande program van toesighouding. Sekere onderwysers is van senuweeagtige temperament en geaardheid en gevolglik kan daar dan 'n emosionele spanning ontstaan. Die plan mag gekonsentreer word in sekere areas soos wiskunde, leeswerk, spelonderrig, ens., of dit mag dwarsdeur 'n hele jaar heen sny. Hierby kan ook nog span-onderwys en mikro tegnieke gevolg word - veral as 'n toesighoudende tegniek.<sup>40)</sup>

'n Verslag van elke besoek moet deur die hoof gehou word en in ieder geval is dit veel beter vir die hoof

---

<sup>40)</sup> Kopp, O W en McNeff, M O: op cit., p. 34

en personeel om persoonlik aan 'n spesifieke onderwyser leiding te gee as wat dit is om aan hom 'n skriftelike verslag te stuur. Die hoof moet ook nie klasse onderbreek of 'n versteuring van die gees en atmosfeer teweegbring wanneer hy binne kom of die klaskamer verlaat nie; ook moet hy nie die klas by die onderwyser oorneem nie, behalwe as hy genooi word om dit te doen. Indien die hoof by die klas bly tot aan die einde van die periode, moet hy goeie oordeel en smaak vertoon om te verklaar dat hy die lesuur geniet het, maar hy moet nie neerhalende opmerkings maak nie - want sodoende word die goeie gees tussen die hoof en die onderwyser, veral versteur.<sup>41)</sup>

#### 3.5.2.2 Besprekings met onderwysers

Die bespreking wat op so 'n klaskamerbesoek volg, word as noodsaaklikheid gesien en dit is duidelik dat die bespreking 'n vername krag kan wees in die verbetering van

---

<sup>41)</sup> Jacobson, P B, Reavis, W C en Logsdon, J D: op cit., p. 102

rigtinggewende en instruksionele leiding - veral as die hoof 'n beplande program volg om vitale probleme t.o.v. die kurrikulum op te los of 'n konstruksie van metodes t.o.v. onderrig gee.<sup>42)</sup> As die bespreking van waarde wil wees, moet die verhouding tussen die hoof en die onderwyser heel demokraties wees en hierdie tipe bespreking kan meehelp om die hoof bekend te stel met die onderwyser(-es) se ambisies om hom of haar aan te moedig - ook kan hy meehelp om so 'n leerkrag se ambisies duidelik te formuleer. Tydens so 'n bespreking kan misverstande uit die weg geruim en ook voorkom word.

Die tyd moet beide die hoof en die onderwyser pas en gewoonlik moet dit in eersgenoemde se kantoor plaasvind. Indien die bespreking van waarde wil wees, moet die onderwyser so gelei word om die meeste van die praatwerk te doen; voordat die bespreking afgesluit word,

---

<sup>42)</sup> Landman, W A en andere: op cit., p. 426



is dit ook goed om saam te vat wat gesê of besluit is en weer eens kan die onderwyser die samevatting doen.

#### 3.5.2.3 Die ontmoeting van onderwysers

Dié tipe ontmoeting kan meehelp om toesighouding materieel aan te help indien dit te doen het met aspekte wat daarop gemik is om onderrig te verbeter en waarin onderwysers ook geïnteresseerd is. Algemene ontmoetings tussen hulle is een van die hoof se vernaamste toesighoudende tegnieke en in weinige gevalle sal hulle besware hê m.b.t. sulke ontmoetings indien die meerderheid van hulle voel dat leiding m.b.t. die onderrig aan die personeel noodsaaklik is. Onderwysers moet egter voel dat sekere aktuele sake bespreek word, m.a.w. hulle moet grootliks daarby baat kan vind.

'n Beplanning van sulke ontmoetings as 'n deel van die prosedure is wenslik. Op so 'n wyse kan die onderwysers wat bv. Engels vanaf st 2 tot st 5 doseer, met die hoof ooreenkom om 'n reeks van sulke ont-

moetings te beplan t.o.v. die toesighoudende program van die skool. Nie al die onderwysers sal op doeltreffende en versigtige oorweging reageer nie, maar sekere sal wel en die praktyk om voor te berei vir die ontmoeting, sal groei.

In vele Amerikaanse skole<sup>43)</sup> word die leerlinge tydens die laaste uur van 'n sekere skooldag huis toe gestuur om sodoende tyd beskikbaar te hê vir onderlinge ontmoetings tydens die skooldag. Ander skole het weer aand- of ete-ontmoetings, maar dit kan nie 'n gereelde gebruik word nie en die meeste ontmoetings vind sodoende plaas net na die gereelde skoolsessie en veral die ontmoetings wat beplan word vir die laat namiddag moet nie te lank wees nie - liefst korter as 'n uur.

#### 3.5.2.4 Demonstrasielesse

Deur die vakonderwys moet die leerlinge daaglik gehelp en gelei word om dit wat goed en edel is te leer

---

<sup>43)</sup> Jacobson, P B, Reavis, W C en Logsdon, J D: op cit., p. 102

ken en lief te kry. Nou is daar verskillende vakke wat hulle in aanraking met wat op die intellektuele, etiese, estetiese, religieuse terreine van eersterangse gehalte is, kan bring.<sup>44)</sup> Om hierdie rede kan alle leerkragte in primêre skole baat vind by goed beplande en doeltreffende demonstrasie-onderrig en hoofde kan hierdie tegniek veel meer effektief aanwend. Dit is egter nie die hoof se verantwoordelikheid om sulke lesse self aan te bied nie; hy behoort op gesaghebbende wyse sulke lesse te beplan en toe te sien dat een of meer van sy personeellede dit aanbied. Gevolglik is dit net aksiomaties dat om die een of ander nuwe vaardigheid volgens 'n redelik onbekende metode aan die leerlinge te doseer tydens 'n konkrete illustrasie, 'n veel effektiewer metode sal wees as net 'n abstrakte verduideliking. Ter voorbereiding van so 'n les moet die onderwysers wat dit gaan bywoon met die hoof samesprekings

---

<sup>44)</sup> Gunter, C F G: op cit., p. 182

voer m.b.t. die doel van die les, die vernaamste riglyne, tegnieke en prosedures. Dit is ook wenslik om 'n hele reeks demonstrasielesse aan te bied sodat die hele siklus voltooi kan word.

Die heel beste resultate word verkry as die onderwysers die demonstrasieles sien as van vitale belang vir hulle self en baie beslissend kan die primêre skoolhoof wat intens belang het by die ontwikkeling van 'n meer effektiewe vorm van onderrig in sy skool, nie na- laat om demonstrasielesse as 'n vername tegniek, te gering te skat nie.

#### 3.5.2.5 Onderlinge besoeke

Nog 'n tegniek wat in die V.S.A.<sup>45)</sup> te vinde is, is die praktyk waar 'n sekere klas leerlinge met hulle onderwyser(-es) of groepe leerlinge met hulle onderwysers besoeke aan dergelyke klasse en departemente in ander skole aflê. Ek het hierdie verskynsel ook by 'n hele aantal

---

<sup>45)</sup> Jacobson, P B, Reavis, W C en Logsdon, J D: op cit., p. 104

primêre Kleurlingskole aangetref. Skoolhoofde en onderwysers vertoon egter 'n matige entoesiasme vir sulke besoeke en moet in elk geval vooraf gegaan word deur noukeurige reëlings, korrespondensie en beplanning sodat die heel beste resultate verkry kan word. Eerder kan ons sê dat die onderwyseres wat bv. Afrikaans aan st 2 doseer, 'n besoekie in dieselfde skool by die standers 4's se Afrikaanse onderwyser sal aflê, indien daar vooraf deeglike beplanning en agterna behoorlike samesprekings en nabetragting kan wees.

#### 2.5.2.6 Bulletins

Die resultate van 'n toetsprogram kan tesame met die nodige interpretasies en kommentaar in die vorm van 'n bulletin saamgevat word, aan onderwysers deur die hoof gegee word en elke onderwyser kan gevra word om 'n studie van die inligting te maak voordat daar 'n groepsbespreking gehou word. Gevolglik kan ons sê dat sulke inligting beskikbaar gestel word om die

instruksionele program te verbeter en uit te brei. Hoewel nie 'n omvattende toesighoudende tegniek nie, moet die hoof nie hierdie instrument heeltemal ignoreer nie.

3.5.2.7 Professionele leeswerk en studie

Professionele leeswerk gedurende die jaar is nie genoeg nie en afgesien van verdere studie deur die primêre onderwysers aan 'n kollege, residensiële universiteit of deur middel van 'n korrespondensie-kursus wat die hoof eenvoudig net moet aanmoedig en ondersteun, is hy as hoof dié logiese persoon wat inligting en resultate aan sy personeel moet gee. Gegewens wat deur middel van navorsing aan universiteite en onderwysburo's vasgestel is, is nie produktief nie, behalwe as dit in die praktyk aangewend word.

Coney<sup>46)</sup> verklaar dat vryheid en gewilligheid nodig is om te erken dat daar wel probleme in 'n skool is wat opgelos moet word en hy betoog voorts

---

<sup>46)</sup> Ibid., p. 104

dat die primêre hoof veel kan doen om aan te moedig, leiding en steun-  
gewing te kan bied en hy vra dat daar sal wees 'n vryheid om die ge-  
vestigde gebruike in werkende groepe te verander; 'n voortdurende evalu-  
ering van groeps-prosesse deur die groepslede; 'n bereidwilligheid om hierdie veranderinge in werking te stel en afrigting en onderrig in groepe. Hieruit blyk dat opnames, die ontwikkeling van tegnieke en klaskamereksperimentering besonder belangrik in skoolstelsels is en terwyl die interpretering van sekere navorsingsverslae van groter belang is as die aanwending van nuwe vorme van navorsing, is dit so dat enige sisteem wat 'n doeltreffende plan t.o.v.toesighouding besit, navorsing op die een of ander tyd-  
stip sal insluit. Verdere waarde-  
volle toesighoudende tegnieke is diagnose en remediërende behande-  
ling, die aanwending van toetsing en kurrikulum - rekonstruksie.<sup>47)</sup>

---

<sup>47)</sup> Ibid., p. 106

### 3.6 Die beginsels van rigtinggewende en instruksionale leiding aan die leerlinge

#### 3.6.1 Algemeen

Die volwaardige volwassene begryp die noodgesitueerdheid waarin elke kind op grond van sy kind-wees verkeer en is simpatiek, medelydend en liefdevol ingestel teenoor die nog-nie-volwassene. Bollnow<sup>48)</sup> wys daarop dat dit egter nie die gelukkige mens (kind) is wat hulp nodig het nie, maar dit is die lydende wat bystand moet kry. Dit dui dan daarop dat die opvoeder 'n simpatieke en medelydende opvoederlike houding inneem wat intensiver tot meegevoel en uitkristaliseer tot 'n bestendige hulpverleningsverhouding waardeur hy sy menswaardigheid laat gedy in sinvolle self-realiserende verlustiging van weldadigheid en meelewendheid. Menswaardige pedagogiese hulpverlening roep die opvoeder en pedagoog op om met verantwoordelikheid medemenslike hoogagting in simpatieke nederige neerbuiging aan die kind in sy respek-af-dwingende egtheid van kind-wees, wat noodgesitueerdheid impliseer, te betoon.

Die opvoedeling in die primêre skool is in 'n proses van wording - fisies, sosiaal, emo-

---

<sup>48)</sup> Landman, W A en andere: op cit., p. 330



sioneel, as 'n totale persoonlikheid. Hy verkeer in 'n proses van ontwaking op vele gebiede en sekere ontwikkelings-veranderings sal intree soos die groei plaasvind en so-doende is daar sekere fundamentele grondslae wat deur die primêre skoolhoof en sy personeel in gedagte gehou moet word in hulle gesamentlike leiding van die kind tot geestelike volwassenheid.

### 3.6.2 Beginnels

- (i) Daar is aansienlike verskille m.b.t. die program van leiding in die hoërskool en leiding in die primêre skool, want in laasgenoemde is dié program basies klas-kamer-georiënteer.
- (ii) Die tyd vir leiding in die primêre skool is die hele tyd en om effektief te wees, moet leiding alomteenwoordig wees. Leiding is nie nog 'n vak wat by die kurrikulum gevoeg word nie. Dit word 'n integrale deel van alle subjek-areas en 'n deel van elke primêre onderwyser se filosofie van onderwyspraktyk. Soos die kurrikulum beplan word, moet aandag aan die leidingsfunksie gegee word.<sup>49)</sup>

---

<sup>49)</sup> Kopp, O W en McNeff, M O: op cit., p. 17 en p. 18

- (iii) Rigtinggewende en instruksionele leiding is 'n leer-georiënteerde proses wat uitgevoer word in 'n een-tot-een sosiale omgewing en dit moet die heel beste kan utiliseer wat ons beskikbaar het m.b.t. leer-teorieë.
- (iv) Die verhouding is van die allergrootste belang en daar moet wedersydse vertroue en respek heers; die hoof of onderwyser wat verantwoordelik vir die leidingsprogram is, moet die opvoedeling help om homself en dit wat hy is, beter te verstaan.
- (v) Die kind is dikwels nie 'n vrywillige leerder nie en dit is van die grootste belang om die leerling se individuele gesigspunte in te sien en om sy private logika te respekteer.
- (vi) Ons moet nie slegs na sy woorde luister nie, maar ook bewus probeer raak van wat agter die woorde is en die kind se doelstellings, oortuigings, ens. te probeer verstaan sodat, as hy bewus begin raak van sy verkeerde opvattinge, hy deur homself kan sien.
- (vii) Daar is 'n noodsaaklikheid om intensief met beide onderwysers en ouers te werk indien ons die kind se omgewing wil verander.

- (viii) Omdat die kind nie so woordryk soos die volwassene is nie, moet die persoon wat leiding en steungewing aan die kind bied, veel meer sensitief wees om waar te neem. Ons moet probeer luister met die kind se oor en probeer vasstel wat agter die totale psigologiese beweging is.
- (ix) Aanmoediging moet ruimskoots gegee word as 'n vername terapeutiese tegniek; baie kinders het net 'n minimale vermoë om hulle gevoelens te beskryf.
- (x) Die individu is van veel groter waarde as die situasie en hy sal veel beter vatbaar vir leiding wees as hy vry is om te kies.
- (xi) Rigtinggewende en instruksionele leiding is 'n vername opvoedkundige proses, daarop gemik om self-begrip, veranderende oortuigings en die ontwikkeling van sosiale belangstelling aan te help.
- (xii) Kinders mag dalk beperkte ervarings hê en ons moet in gedagte hou dat kognitiewe, sowel as konseptuele ontwikkeling by die kind nie so goed ontwikkel mag wees as wat ons dink nie.<sup>50)</sup>

---

<sup>50)</sup> Landman, W A en Kilian, C J G: op cit., p. 56

### 3.7 Ten besluite

Soos ons tot dusver uit hierdie bespreking gesien het, sien ons baie duidelik dat die primêre skoolhoof 'n sleutel-posisie beklee t.o.v. die program van rigtinggewende en instruksionele leiding in die primêre skool - dat sy kantoor die hart van die skool is vanwaar leiding uitgaan en sodoende is hy dan die koördinerende en koersgewende faktor. Maar hy is bo alles nog steeds onderwyser en moet in voeling bly met die vraagstukke van onderrig, deur dit eerstehands te leer ken en op hoogte daarvan te bly en dit spreek vanself dat die eerste en vernaamste funksie van die primêre skoolhoof, nl. professionele leiding en beheer oor die skoolwerk besondere talente en leierskap verg om daarvan 'n sukses te maak - soos ons in die volgende hoofstuk sal sien.

Voorts, die wese van pedagogiese steungewing setel in menswaardige hulpverlening en dit kan gerealiseer word deur die outentieke opvoederlike houding wat via die begrypende- vertrouende- gesagserkennende pedagogiese omgang, ontmoeting en opneem-van-bemoeienis-verantwoordelikheid, deurdrenk van egte simpatieke medelydende menswaardige hulpverlening, onkrenkbaar in opregtheid, in meelewende medemenslike blymoedigheid; hoopvol en bemoedigend die kind rig op die algemeen geldige menswaardige verhewe inhoude van behoorlike volwassenheid. Die kind is in en vir sy wording aangewys op die hulp en steungewing

van die behoorlike, dus volwaardige of menswaardige volwassene. In terme van belewing-van-toebehoorendheid beteken hierdie belewing van die kind in die pedagogiese situasie(s) dat die kind 'n identifikasiefiguur in die opvoeder sien waarmee hy hom vereenselwig. Menswaardige hulpverlening gedy in die pedagogiese bemoeienis deur die belewing-van-toebehoorendheid as 'n wedersydse aangeleentheid tussen opvoeder en kind, want belewing-van-toebehoorendheid intensiveer menswaardige-hulp-verlening en die kind is in en vir sy wordings aangesien op die hulp-en-steungewing van die behoorlike, dus volwaardige of menswaardige volwassene en die kind moet dit as sodanig belewe.

In hierdie hoofstuk is daar gekonsentreer op die verhoudings skoolhoof- onderwyser- leerling en die rol wat toesighouding in die leiding-situasie speel en dit bring ons by die volgende afdeling van hierdie verhandeling, nl. die leiding wat die primêre skoolhoof gee aan die volwassenes wat saam met hom gemoeid is met die einddoel van die opvoeding, te wete geestelike volwassenheid van die kind.

3.8 Verwysings

1. Alexander, W M : The changing secondary curriculum: Readings, Holt, Reinhardt en Winston, Inc., New York, 1969
2. Barber, W R : The principal and morale, McGraw-Hill Book Company, New York, 1970
3. Basset, G W,  
Crane, A R en  
Walker, W G : Headmasters for better schools, University of Queensland Press, Melbourne, 1963
4. Bryant, W M : Hegel's Educational Ideas, Werner School Book Company, New York, 1971
5. Cawood, J : Die Skoolhoof as onderwysleier-  
'n Andragogiese wesen, M.Ed.-  
verhandeling, Stellenbosch, 1973
6. Coetzee, S D J : Die verhouding tussen die onder-  
wyser en leerling in die spon-  
tane opvoedingsituasie in die  
skool, met spesiale verwysing  
na die godsdienstige, M.Ed.-ver-  
handeling, Pretoria, 1973
7. Cooke, A en  
Mack, H : The Headmaster's Role, Macmillan, London, 1971
8. Detjen, E V en  
Detjen, M F : Elementary School Guidance, 2nd  
edition, McGraw-Hill Book Com-  
pany, Inc., New York, 1963
9. De Witt, J T : Professionele oriëntering in  
die onderwysberoep, Butterworth,  
Durban, 1979
10. Gunter, C F G : Aspekte van die Teoretiese Op-  
voedkunde, Universiteits- Uit-  
gewers en- Boekhandelaars,  
Stellenbosch, 1975
11. Hansen, J C en  
Stevic, R R : Elementary School Guidance,  
The Macmillan Company, London  
1969
12. Jacobson, PB,  
Reavis, W C en  
Logsdon, J D : The Effective School Princi-  
pal, Prentice-Hall, Inc., New  
Jersey, 1963

13. Jacobson, P B : The Principalship: New Perspectives, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1973  
Logsdon, J D en  
Wiegman, R R
14. Jones, J, : Principles of Guidance, McGraw-Hill Book Company, New York, 1970  
Stefflere, B en  
Stewart, N R
15. Joubert, D D en : Groepsdinamika, Universiteits-Uitgewers en- Boekhandelaars, Stellenbosch, 1965  
Steyn, A F
16. Kilian, C J G en : Fundamentele Pedagogiek en Fundamentele Strukture, Butterworths, Durban, 1974  
Viljoen, T A
17. Kopp, O W en : Guidance Handbook for personnel of Elementary Schools, University of Nebraska Press, Lincoln, 1969  
McNeff, M O
18. Landman, W A, : Denkwyses in die Opvoedkunde, N G Kerkboekhandel, Pretoria, 1975  
Kilian, C J G  
Roos, S G en  
Viljoen, T A
19. Landman, W A en : Fundamentele Pedagogiek en die Opvoedingswerklikheid, Butterworths, Durban, 1973  
Roos, S G
20. Landman, W A, : Fundamentele Pedagogiek, leerwyses en vakonderrig, Butterworths, Durban, 1979  
Roos, S G en  
Mentz, N J
21. Landman, W A en : Leesboek vir die Opvoedkunde-student en onderwyser, Juta en Kie, Kaapstad, 1973  
Kilian, C J G
22. Landman, W A en : Opvoedkunde vir Onderwysstudente, Universiteits-Uitgewers en- Boekhandelaars, Stellenbosch, 1978  
andere
23. Malan, J H : Die wysgerig-antropologiese grondslae van die opvoedkundige teorie by C K Oberholzer, Sacum Beperk, Kaapstad, 1971
24. Marjoribanks, K : Bureaucratic Structure in School and its relationship to Dogmatic Leadership, Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio, 1966

25. Meeks, A R : Guidance in Elementary Education, Oregon State University, The Ronald Press Company, New York, 1968
26. Miller, V : The public administration of American School systems, The Macmillan Company, New York, 1965
27. Mills, G D : Elementary School Guidance and Counseling, Random House, New York, 1971
28. Neagley, R L en Evans, N D : Handbook for Effective supervision of instruction, Prentice-Hall, Inc., New Jersey, 1970
29. Neagley, R L en Evans, N D : The school administrator and learning resources: A handbook for effective action, Prentice-Hall, Inc., New York, 1969
30. Nelson, R C : Guidance and Counseling in the elementary school, Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1972
31. Oberholzer, C K : We and our children, Perskor Publishers, Johannesburg, 1979
32. Oberholzer, C K : Prolegomena van 'n prinsipiële pedagogiek, H.A.U.M., Kaapstad 1968
33. Otto, H en Sanders, D C : Elementary School Organization and Administration, Appleton-Century-Crofts, New York, 1964
34. Potgieter, F J : Skool- en klasorganisasie, H.A.U.M., Kaapstad, 1966
35. Punke, H H : Education for leadership, McGraw-Hill Book Company, New York, 1966
36. Rubin, L : Frontiers in school leadership, Rand MacNally and Company, Chicago, 1970
37. Stewart, B R : Supervisory Behavior, Crowell Company, New York, 1970



38. Vacca, R S : The Principal's responsibility in relation to court decisions involving public education, Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio, 1966
39. Van der Stoep, F : Didaktiese Grondvorme, Academica, Pretoria, 1969
40. Van der Stoep, F en Van der Stoep, D A : Didaktiese Oriëntasie, Academica, Pretoria, 1968
41. Viljoen, T A : Die Pedagogiek as Normatiewe Wetenskap, doktorale tesis, Pretoria
42. Viljoen, T A en Pienaar, J J : Fundamental Pedagogics, Butterworths, Durban, 1971
43. Yule, R M : An investigation of some factors influencing the principals of state secondary schools in England, Scotland and West Germany
44. Waterink, J : Grondslagen der Didactiek, J H Kok, Kampen, 1962
45. Wilson, R F : Educational Administration, Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio, 1966.

## HOOFSTUK VIER

### 4. DIE PRIMÊRE SKOOLHOOF AS LEIER VAN VOLWASSENES IN DIE ONDERWYSSITUASIE

#### 4.1 Inleidend

Tot op hierdie tydstip is daar gepoog om die veld voor te berei vir die eintlike doel van dié verhandeling, nl. om duidelik uit te spel die hele konsep van leiding deur die primêre skoolhoof aan (a) sy personeel en (b) aan die leerlinge wat aan sy sorg toevertrou is.<sup>1)</sup> In hierdie hoofstuk word vervolgens aan eersgenoemde aandag geskenk en aan (b) in die volgende hoofstuk.

Dat primêre onderwysers leiding nodig, is 'n onomstootbare feit. Van Zyl en Duminy<sup>2)</sup> verklaar: "Teachers do not plan the curriculum. They have to give life to a prescribed programme in the classroom. Therefore the planners must consider the teachers (educators). They need guidance with regard to the purpose, the subjects, the syllabi, and the teaching and learning activities."

Die konsepte lei, leiding, leier en leierskap is in die onderwysdenke so basies as wat 'n begrip kan kom.<sup>3)</sup>

---

1) Lauer, Q: Phenomenology: Its Genesis and Prospect, p. 168

2) Van Zyl, P en Duminy, P A: Theory of Education, p. 61

3) Onderwysleierskap: 'n Referaat gelewer deur prof J F A Swartz, op 'n S.A.V.B.O.-kongres, op 25 - 26 Januarie 1979, te Stellenbosch

Dit is trouens die wesenlike verskil tussen onderrig en onderwys dat die onderriggewer, die instrukteur, 'n onderrigtaak kan verrig en dit selfs meesterlik kan verrig sonder om betrokke te raak by die lewe van die groep wat hy onderrig en in die hiërargie van onderwys bekleed die primêre skoolhoof 'n unieke posisie as meester van meesters en leier van leiers. Hy is 'n leier en sy taak is dié van 'n leier en in dié verband het hy geen keuse nie. Om die vorming van onderwysers te lei en te rig en om uitvoering te gee aan ander onderwys-leierskapsfasette is nie 'n unieke verskynsel nie, maar 'n verbesondering van die algemene leierskapverskynsel.<sup>4)</sup>

Leiding gee en leiding ontvang is 'n oer-fenomeen<sup>5)</sup> in ons menslike samesyn en begin by die jong kind sodra hy tot sy bewussyn kom en soos hy groter word, is hy onder leiding van ander in staat tot spraak en handeling. Sonder leiding sou hy sekere handelinge nooit kon bemeester het nie en ander weer minder effektief kon uitvoer. Volgens Cawood<sup>6)</sup> dui 'n taakanalise van die skoolhoof-amp op die teenwoordigheid van funksies

---

<sup>4)</sup> Cawood, J: Die skoolhoof as leier - 'n Andragogiese weskou, p. 78

<sup>5)</sup> Gunter C F G: Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde, p. 3

<sup>5)</sup> Landman, W A en andere: Opvoedkunde vir Onderwysstudente, p. 1

<sup>6)</sup> Cawood, J: op cit., p. 78

soos beheer, beplanning, koördinasie, organisasie, kontrole, leiding gee, ens. Die amp van die skoolhoof is 'n leiersamp en die skoolhoof as leier het bepaald ook bestuursfunksies waarvoor hy nie altyd behoorlik opgelei is nie - maar hieroor later meer.

Volgens Swartz<sup>7)</sup> is die skoolhoof primêr 'n (i) professionele leier van sy personeel; (ii) 'n geestelike leier van die skoolgemeenskap, die toonaangewer, die standaardsteller, m.b.t. skoolideale en skoolwellewendeheid - dus ook die godsdienstige leier van die skoolgemeenskap; (iii) die administratiewe hoof en leier van sy skool; (iv) gesagvoerder in die skool; (v) jeugleier in sy hoedanigheid as professionele leier en vriend van sy skool se leerlinge; (vi) ook m.b.t. openbare verhoudings is hy onder andere gemeenskapsleier.<sup>8)</sup>

Bo die skoolhoof in die hiërargie van onderwysposisies staan die inspekteurs van skole, onderwysbeplanners, e.d.m. Sommige van hierdie leiersposisies soos bv. dié van die inspekteur van skole is nie veel minder gekompliseerd as dié van die primêre skoolhoof nie, maar die leierskap wat ter sake kom, is minder gekompliseerd. Om teen hierdie agtergrond te kom by 'n definisie van leierskap wat vir die onderwys aanvaarbaar

---

<sup>7)</sup> Onderwysleierskap: op cit., p. 7

<sup>8)</sup> Cook, A en Mack, H: The Headmaster's Role, p. 68

sal wees, sal ons kortliks na die sg. leierskaps-teorieë moet kyk.

#### 4.2 Leierskapsteorieë

##### 4.2.1 Die eienskapsteorie

In eerste instansie is daar die eienskaps-teorie (ook die super-mens-teorie genoem) en hiervolgens is die leier 'n besondere soort mens met sekere eienskappe waarop sy bevoegdheid as leier berus. Leierskap is dan die tot uiting kom van sodanige leierseienskappe. Vroeë leierskaps-navorsing was sterk op hierdie teorie ingestel, maar hedendaagse studies in hierdie verband verwerp hierdie teorie algeheel of met voorbehoud.<sup>9)</sup> Die opvoedkundige is hier egter 'n ondersoeker wat dit nie sonder meer verwerp nie en hy erken die beperkings van hierdie teorie en weet bv. dat 'n puik onderwyser nie noodwendig 'n geslaagde skoolhoof sal wees nie.<sup>10)</sup> Met sy aanvaarding van die ontoereikendheid van hierdie teorie sal die opvoedkundige met twee vername dimensies van leierskap rekening moet hou: (i) Leierskap behels wel die beoefening van bepaalde kundighede; (ii) Leierskap stel wel bepaalde eise wat leier-kwaliteite veronderstel, d.w.s.by

---

<sup>9)</sup> Onderwysleierskap: op cit., p. 7

<sup>10)</sup> Vandenberg, Donald: Being and Education: An Essay in Existential Phenomenology, p. 163

wyse van kontra-indikasies of moontlike leiers-diskwalifikasies soos byvoorbeeld: (a) Opregtheid met die integriteite; (b) diensbesieling; (c) verantwoordelikeheidsin; (d) selfbeheer; (e) betrokkenheid. Voorstanders van hierdie gedagte-rigting hou egter vol dat die ware leier se persoonlikheid gekenmerk word deur sekere voortreflike eienskappe en wys voorts daarop dat daar beslis leierskaps-diskwalifikasies is, m.a.w. bepaalde negatiewe eienskappe wat 'n persoon geheel en al diskwalifiseer as leier.<sup>11)</sup>

#### 4.2.2 Die situasieteorie

Volgens hierdie teorie is die besondere omstandighede of die situasie die vernaamste bepalende faktor t.o.v. watter persoon as leier na vore sal tree, wat die aard van die leier se optrede sal wees en hoe die groep wat gelei moet word, sal reageer. Leierskap is dus situasiegebonde. Die eksponente van dié teorie verklaar dat leierskap geen sit het sonder verwysing na die bepaalde situasie waarin die leier moet optree nie.<sup>12)</sup> As sulks is leierskap aanpasbaar en buigsaam na gelang van die spesifieke situasie. Soos die situ-

---

<sup>11)</sup> Cawood, J: op cit, p. 79

<sup>12)</sup> Onderwysleierskap: op cit., p. 8

asie verander, sal die leier sy wyse van begeleiding by die situasie aangepas en vir die opvoedkundige is dit juis sy waardering van die deel van die waarheid waarop hierdie teorie berus wat hom krities instel teen menige veralgemening oor leierskap en teen die onverskillige aanwending in die onderwys van leierskap - ontwikkelingskemas wat buite die onderwysontwerp is.<sup>13)</sup>

#### 4.2.3 Die groepfunksieteorie

Met betrekking tot dié gedagte-rigting is leierskap nie iets wat 'n leier het of nie het nie, maar wel iets wat gebeur in en met 'n groep wat 'n saak het. Leierskap is gebeure, of soos die behavioriste dit sal wil hê: leierskap is gedrag, en volgens dié teorie nie net die gedrag van 'n bepaalde persoon wat leier genoem word nie, maar enige gedrag van enige groeplid wat die groep help om sy doel te bereik, sy saak te dien of selfs net sy solidariteit te verstewig of sy voortbestaan te verseker.<sup>14)</sup>

Dié teorie beklemtoon die deelbaarheid van "leierskap", of soos ons ons dit sou verkies,

---

<sup>13)</sup> Jacobson, P B, Logsdon, J D en Wiegman, R R: The Principalship: New Perspectives, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1973

<sup>14)</sup> Onderwysleierskap: op cit., p. 8

die deelbaarheid van die leierstaak en die leiersrol by 'n groeponderneming en daarmee word ook beklemtoon die inter-persoonlike verhoudings in 'n groep en die interaksie tussen die lede van die groep as uiters belangrik vir enige begrip van leierskap. Met al die feite waarop hierdie teorie berus en die groepwerkverskynsels wat dit poog om te verklaar, sal 'n onderwyman nie onbekend wees nie, want deur sy onderwyserervaring sal hy die waarde van die spanpoging ken.<sup>15)</sup> Veral in verband met skoolorganisasie sou hy geleer het m.b.t. verantwoordelikheid wat gedeel word en leierpligte wat by bepaalde onderwysondernemings deur verskeie lede van die werkspan vervul word. Maar oor die standpunt van meer radikale voorstanders van hierdie teorie dat leierskap niks meer is as die vervulling van groeifunksies nie en dat die verhouding tussen leier en volgeling by effektiewe groeponderneming noodwendig vervaag en die gesagsposisie van die aangestelde of benoemde leiers noodwendig in gedrang kom, lewer wel vir die onderwyman probleme op waarna ons nou sal terugkeer. Ons voltooi eers dié kort samevatting van leierskapsteorie deur die stelling van

---

<sup>15)</sup> Bauer, G K: An approach to leadership - development in the context of Secondary Education, M.Ed.-verhandeling, Stellenbosch, 1974, p. 23



die drie leierskapstyle wat algemeen in die literatuur oor leierskap onderskei word, nl.:<sup>16)</sup>

(i) Outokratiese leierskap of leier-gesentreerde leierskap waar die leier heerser, bevelvoerder en besluitnemer bly; (ii) Demokratiese leierskap of groep-gesentreerde leierskap wat aansluit by die groepfunksieteorie: leierskap dus deur beraadslaging en besluitneming deur die groep; (iii) Vryeteuel-leierskap of individu-gesentreerde leierskap en hier word gelei deur 'n beroep te doen en te vertoon, d.w.s., deur 'n situasie te skep waarin die individu vir homself moet besluit. Lei deur delegering hou in 'n sekere sin verband hiermee.<sup>17)</sup>

Die tradisionele beeld van die onderwysleier is dié van die superoutokraat: die baas-wees in sy klaskamer of baas-wees in sy skool of baas-wees in sy inspeksieomgang. Om by 'n definisie van leierskap in die onderwys te kom, moet daar gesê word dat selfs die mees revolusionêre en ambisieuse aanwending van groepdinamika in die onderwys nie die outokratiese leierstyl geheel en al sal kan verdring nie. Dit is nie omdat daar in die klas-

---

<sup>16)</sup> Onderwysleierskap: op cit., p. 9

<sup>17)</sup> Kelly, Eugene T: The role of the principal in experimentation. Journal of secondary Education, April, 1975, p. 123

kamer en in die skool situasies ontstaan waar-  
in 'n demokratiese leierstyl selfs vir die mees  
fanatieke demokraat onmoontlik sal wees nie,  
maar ook omdat die onderwysleier en veral die  
leermeester en die skoolhoof, nooit loskom van  
die gesagsposisies nie: nooit ophou om voor-  
beeldstellende, standaard-stellende, norm-  
stellende leiers te wees nie.<sup>18)</sup>

Leierskap in die onderwys is meesterskap -  
die meesterskap van 'n leier wat waarlik lei  
en leierskap is dus lewenskuns in die onder-  
wys: die kuns om 'n ware leier te wees en by  
uitnemendheid dus die kuns van voortreflike  
menseverhoudings en die kuns om uit homself  
en uit dié wat jy moet lei, die beste te haal.<sup>19)</sup>  
Wat dié definisie wil sê, is dat die leier  
moet lei en dat leierskap noodwendig 'n strewe  
na die voortreflike behels. Volgens die situ-  
asie-teorie is nie een van hierdie benaderings  
in sy eie reg aanvaarbaar of onaanvaarbaar  
nie, maar na gelang van die besondere leier-  
skapsituasie meer of minder paslik en meer of  
minder vatbaar vir misbruik. Die suksesvolle  
leier kan dus by geleentheid al drie be-

---

<sup>18)</sup> McCleary, L E en Hencley, S P: Secondary School Administration, p. 122

<sup>19)</sup> Vandenberg, Donald: Theory of Knowledge and problems of Education, p. 295

naderings afsonderlik beoefen, al na gelang die besondere situasie en om 'n ware leier te wees, sal vereis dat iets van elk van die bo-genoemde soorte leierskap geopenbaar sal word. Maar hoe dit ook al sy, Kopp and McNeff ver-klaar: "The principal's role in guidance in the elementary school is one of leadership. If a guidance program does not exist in the school, then he will have to seek ways of ini-tiating such a program. When initiating an elementary school guidance program, impor-tant components of the principal's leader-ship role are: involving staff, providing facilities, informing and involving the com-munity and actively participating in the pro-gram."<sup>20)</sup> Ons weet dus nou dat leierskap die vermoë is om mense te help om sekere doelstel-tings en vermoëns te bereik<sup>21)</sup> en die primêre skoolhoof moet dus as leier van 'n span profes-sionele mense sy personeel s6 kan inspireer en beïnvloed, dat die beste in elkeen na vore sal kom en<sup>22)</sup> hiervoor is daar sekere eien-skappe wat noodsaaklik vir so 'n onderwysleier is:

---

<sup>20)</sup> Kopp, O W en McNeff, M O: Guidance Handbook for Personnel of Elementary Schools, p. 69

<sup>21)</sup> Bassett, G W, Crane, A R en Walker, W G: Head-masters for better schools, p. 17

<sup>22)</sup> De Witt, J T: Professionele Oriëntering vir die Onderwysberoep, p. 180

#### 4.3 Die eienskappe van die ware leier

##### 4.3.1 Die besieling of besieldheid van die ware leier

In die skone kunste is die besielingskomponent 'n smag na skoonheid van vorm, lyn en kleur en wie hom met dié kunste besig hou, kom onder die dwang van 'n visie van skoonheid. Wie die kuns om 'n ware leier te wees, bedryf, smag na 'n geleentheid om sy saak en sy mense se saak te dien. Dit is dan ook in 'n hoë mate hierdie besieldheid as dienaar van sy saak wat hom in staat stel om die vertroue te wen en die samewerking te kry van die mense wat hy moet lei. Om dus doeltreffend leiding aan sy personeel te gee, moet die primêre skoolhoof absoluut en met oorgawe besield wees om met geesdrif sy saak te stel.<sup>23)</sup>

##### 4.3.2 Die gawes van die ware leier

Enige bepaalde leier kan talente hê wat hom in sy bepaalde leiersituasie goed te pas kom soos: voordragtalent; skryftalent; teken-talent; musiektalent; besondere gawes van verstand, e.d.m, maar dit is nie sulke talente en gawes van die verstand wat van hom 'n leier maak nie, want die gawe-komponent in leierskap is in die eerste plek genade-gawes en

---

<sup>23)</sup> Onderwysleierskap: op cit., p. 12

meer bepaald gawes van die hart waar sy diensbesieling, sy wil om vir sy taak op te offer, sy verantwoordelikeheidsin, sy selfoorwinning en sy morele moed vandaan kom.

#### 4.3.3 Leierskapkennis en- kundighede

Die opregte leier se mensekennis wat deur leierskap vereis word, is in die eerste plek praktiese mensekennis wat die lewe hom geleer het, m.a.w. mensekennis in verband waarmee ondervinding sy goeie leermeester was. Die ware leier bly met sy alledaagse waarneming van menslike gedrag 'n student van die menslike natuur en 'n ware leier ken sy mense dus eerstens in die sin van die algemeen menslike. Hy ken tweedens sy mense as persone en hy doen moeite om te weet wie hy moet lei - hy ken hulle behoeftes en aspirasies. Hy probeer hulle goed genoeg ken om deur hulle oë te kan sien en deur hulle harte te kan voel.<sup>24)</sup>

Die kuns van redevoering en die kuns van onderhoudvoering moet genoem word omdat dit vir die leierskap van besondere belang kan wees en dit is die wil en die vermoë om met oorgawe te luister, want van die ware leier word gesê dat hy sy leierskap toon deur wat

---

<sup>24)</sup> Hoge, J: The Principal as Staff Development Leader.  
Educ. head, Vol 34, no 5, Feb. 1977, pp. 384 - 386

hy kan vermag met die beheer van sy tong en met oordeelkundige stilswe - wat 'n vername faset van leierskap is.<sup>25)</sup>

#### 4.3.4 Algemeen

As onderwysleier beklee die primêre skoolhoof 'n sleutelbetrekking, want dit is 'n voorbereidingsgeleentheid en dikwels selfs die enigste opleidingsmoontlikheid vir die inspektoraat en ander hoër onderwysleier-ampte. Skoolhoofde het inderdaag geen geringe aandeel in die gehalte van onderwys en opvoeding wat in die skole gelewer word nie. As onderwysleier van leerlinge, 'n skoolpersoneel, ouers en in 'n bepaalde gemeenskap skep hierdie posisie 'n sonderlinge geleentheid tot leierskap.<sup>26)</sup>

Die doel van alle opvoedende bemoeienis behoort te wees om die nie-volwassene te begelei tot volwassenheid, maar behoorlike volwassenheid is egter ondenkbaar sonder die normerende krag van 'n lewensopvatting. In hierdie lig behoort alle opvoeding as lewensopvattingverwerkliking gesien te word en daarom moet die filosofie van 'n skool geba-

---

<sup>25)</sup> Kelley, E J: The role of the principal in experimentation, Journal of Secondary Education, April, 1967

<sup>26)</sup> Cook, A en Mack, H: op cit., p. 16

seer wees op respek vir die integriteit van kindskap. Dit word duidelik uit die wyse waarvolgens hulle dikwels die leerlinge se werk uitstal en verkleineer en verkleinerende strawwe vir hulle leerlinge gee.<sup>27)</sup> Werk moet binne 'n vasgestelde tydperk voltooi word; as die kind die dag nie lekker voel nie, of nie 'n sekere opdrag goed genoeg uitvoer nie, of dat die kind dalk emosionele probleme het, word geen respek voor betoon nie, want die kind moet mos dikwels gebring word om by 'n sekere program in te pas - 'n program wat dikwels deur die skoolhoof in die middel van die somervakansie opgestel is.

Dit spreek vanself dat die primêre skoolhoof 'n basis moet voorsien vanwaar die onderwysers kan groei en vanwaar die leerlinge ook kan groei en ontwikkel.<sup>28)</sup> Ongeveer vyf-en-twintig jaar gelede is die hoof gesien as dié een wat 'n basis moes voorsien vir onderwys d.m.v. 'n geskrewe leerplan - maar vandag is hy veel meer betrokke by die emosionele drange wat lê agter die onderwys van jongmense; of soos Cook en Mack<sup>29)</sup> dit stel: "One task of the head-

---

27) Landman, W A, Roos, S G en Mentz, N J: Fundamentele Pedagogiek, leerwyses en vakonderrig, p. 115

28) Meyer, A M, Muller, A D en Maritz, F A: Die Fenomenologie, p. 156

29) Cook, A en Mack, H: op cit., p. 16

teacher is to be aware of differences in teaching styles, and of differences of people on his staff. I think that, fundamentally, a person can only teach in a style which he himself feels to be right for him, but one also wants one's staff to be as individual in their approach as the children are in theirs.<sup>30)</sup> Wat essensieel in 'n skool moet wees, is goeie persoonlike verhoudings waarin daar sorg gedra word vir die integriteit van elke persoon - vanaf die grootste tot die kleinste. Kinders moet vir ander kinders omgee, onderwysers moet na kinders omsien en laasgenoemde moet omgee vir hulle onderwysers. Leerlinge en onderwysers moet dus tevrede wees in die onderwysopset.

Indien 'n leerling 'n goeie stuk werk lewer of knap dinkwerk van stapel stuur, is dit baie belonend vir die opvoeder, en indien 'n mens hiervolgens werk, word die personeel gedurig op hulle tone gehou en met die personeel is dit beslis die geval, want gedurig moet hulle eie inisiatief aan die dag lê en hulle moet sowel as mense en as opvoeders groei en ontwikkel. Die hoof moet dus 'n goeie onderwyser wees, vertrou in homself hê en ook 'n persoon

---

<sup>30)</sup> Ibid., p. 17



wees wat sake in 'n baie breër verband sien - om in die klaskamer te kom, kyk na die dinge wat daar plaasvind en waardevolle wenke en inligting gee van hoe sake opgevolg moet word. Die hoof se rol gedurende die dag moet grootliks wees om onderwysers te lei sodat hulle meer doeltreffend met die leerlinge in hulle klasse kan werk, maar ook moet daar geleentheid vir die leerlinge wees om na hulle hoof te kom om in die privaatheid van die kantoor die aandag van net een volwassene te hê - dit geld ook vir die gewone onderwyser.

Met die hoof wat oor die algemeen as helper, adviseur en leier vanuit sy kantoor optree, ontstaan daar spoedig 'n koöpratiewe benadering tot probleme in 'n primêre skool. Met betrekking tot personeelleiding moet hy goeie verhoudings handhaaf; bepaal op watter stadium van rypheid al dan nie onderwysers is; wat hulle in staat is om te doen en moet hy verskuilde talent by hulle kan raaksien, hulle help om te ontwikkel en hulle ervaringsveld uit te brei.<sup>31)</sup> Tensy die hoof die soort persoon is waarvan hier gepraat word, sal hy nie veel sukses bereik nie. Dit is van

---

<sup>31)</sup> Ibid., p. 20

kardinale belang, want onderwysers begin nooit waar jy as hoof wil hê dat hulle sal begin nie. Hulle is elkeen op 'n eie vlak, hy moet daar wees om sy personeel te ondersteun, die verantwoordelikheid kan aanvaar as sake verkeerd loop; kalm wees as sake begin deurmekaar loop.

Dikwels moet die hoof die blaam dra omdat juis dit ontwikkeling moontlik maak. Om outonomie<sup>32)</sup> te hê, kan beteken dat jy aan iemand op jou personeel die reg gee om iets te doen wat jy selfs nooit sou gedoen het nie, en as hoof, is jy verantwoordelik vir dit wat gedoen word. Dit is die taak van die hoof om sekere swakhede by elke personeelid te bespeur, sowel as by die skool as 'n geheel, en om uit te redeneer hoe hierdie swakhede as 'n geheel reggestel kan word. Maar daar moet versigtig opgetree word. 'n Hoof kan bv. 'n klaskamer binnegaan waar die leerlinge netjies en ordelik is en besig lyk. Op hierdie wyse het ek op 'n sekere dag vasgestel dat toe dié klassie se leerlinge na die volgende klas aanskuif, hulle aansienlike skade gely het by die vorige juffrou. Hulle

---

<sup>32)</sup> Vandenberg, D: op cit., p. 26 - 27

was nie geïnteresseerd in leer, lees of skryfwerk nie, want hulle is geleer hoe om met aparate en materiaal om te gaan sonder dat daarop uitgebrei is.

Vervolgens is dit die mense in 'n skool wat dit as 'n gemeenskap laat funksioneer.<sup>33)</sup> Daarom moet die primêre skoolhoof dikwels gesien word en moet ook beskikbaar wees vir enige persoon. Hy moet te enige tyd 'n klas-kamer kan binnegaan en met leerlinge kan werk. Die personeel moet in hierdie verband ook nie voel dat hulle beoordeel word nie, maar veel eerder dat die hoof met hulle is en saam met hulle werk. Dit is baie belangrik vir beide die leerling en die onderwyser dat daar opbouende kommentaar sal wees. Dit is maklik om in 'n naderende probleem-situasie voor te gee dat jy as hoof nie sien dat dinge besig is om verkeerd te loop nie - veral waar daar spanning of moeilikheid kan ontstaan. Hy moet dan 'n ope gemoed hê om sulke sake na die oppervlakte te bring en wanneer hy met hierdie probleemgevalle handel, moet daar nie slegs opdragte deur hom gegee word nie, maar hy moet soveel as moontlik van sy personeel en leerlinge betrek, afhangende van wat die besondere geval mag wees.

---

<sup>33)</sup> Kopp, O W en McNeff, M O: op cit., p. 71

Die primêre skoolhoof moet dus die leier, voorsitter, koördineerder en reguleerder wees van 'n span mense wat saamwerk. Ook is hy 'n skakel tussen die onderwys-owerhede en die personeel en hy moet die indruk skep dat hy iemand met ondervinding is - iemand wat 'n effektiewe leier van 'n span is. Daar moet 'n koöperatiewe atmosfeer heers en almal gereeld insluit wat in die leer-omgewing is soos die inspekteur, die verskillende vakadviseurs, die skoolsielkundige, die spraakterapeut en selfs die ouers as dit nodig mag wees.<sup>34)</sup>

#### 4.4 Verdere opleiding

##### 4.4.1 Inleiding

Besinning oor onderwysvernuwing in ons tyd het 'n noodsaaklikheid geword, want die skoolhoof en vakhoof het vandag 'n besondere behoefte aan voorligting en spesifieke voorbereiding om die eise wat onderwysvernuwing aan hulle stel, te verwerk en te hanteer. Die wenslikheid van vernuwing in onderwysleierskap word onder andere deur faktore soos die volgende geaksentueer; die voortdurende kennisontploffing; die ontwikkeling van die onderwysstelsel; die ontwikkeling van

---

<sup>34)</sup> Cook, A en Mack, H: op cit., p. 23

die bestuurswese; groter demokratisering in die onderwys; die skoolhoof se groter leiersaandeel in die onderrig; die kompleksiteit van skoolhooftake; die steeds toenemende eis om rekenskap. As gevolg hiervan is voortgesette opleiding essensieel as die onderwysleier daarna wil strewe om met die omvang en intensiteit van die kennisontploffing rekening te hou. Tesame hiermee het skoolhoofde 'n aantal jare gelede heelwat bestuurshulp ontvang met die uitbreiding van skole se bevordering-struktuur en hiermee word geïmpliseer bestuursfunksies waarin die skoolhoof gewoonlik nie geskool is nie. Die toenemende betrokkenheid van verskeie spanlede in die bepaling van skoolbeleid en-prosedure en in die uitvoering daarvan, dui 'n neiging tot demokratisering van besluitneming aan en in die uitbouing van 'n organisasie word 'n spanbenadering eerder as 'n individuele leier wat leiding gee, voorgestaan. Hierdie neiging tot demokratisering van die besluitnemingsproses hou uiteraard groot voordele vir die onderwys en die onderwysleier in, maar dit stel ook eise aan die onderwysleier en dikwels is hy nie voorberei of georiënteer m.b.t. hierdie eise nie.<sup>35)</sup>

---

<sup>35)</sup> Onderwysleierskap: op cit., p. 140

'n Verdere faktor wat veroorsaak dat onderwysleierskap meer kompleks raak en wat voorbereiding en verdere opleiding noodsaaklik maak, is die skoolhoof se groter leiersaandeel in die onderrig, amptelike daaglikse opdragte en as sy daaglikse werksaamhede aan wetenskaplike beroepsanalise onderwerp word, is die omvangrykheid en kompleksiteit van die sake wat aandag verg, absoluut verstommend.

Omdat opvoedkundiges soos Cawood, Potgieter, Gibbon,<sup>36)</sup> e.d.m. oor hierdie aangeleentheid reeds in besonderhede uitgewei het, sal daar net in die verbygaan na die vernaamste aspekte verwys word soos die voorbereiding en verdere opleiding van primêre skoolhoofde en die indiensopleiding van primêre onderwysers.

#### 4.4.2 Die voorbereiding en verdere opleiding van primêre skoolhoofde

Cawood<sup>37)</sup> pleit vir die inisiëring en koördinerings van so 'n sg. meesterplan wat deur die Minister van Nasionale opvoeding aan die Komitee van Onderwyshoofde vir direkte verantwoordings opgedra word, terwyl die implimen-

---

<sup>36)</sup> Ibid., p. 5

<sup>37)</sup> Cawood, J: Die voorbereiding en voortgesette opleiding van onderwysleiers in Andragogie-Didaktiese Perspektief, p. 169

tering daarvan behoort te geskied deur die onderskeie Departemente van Onderwys se Komitees vir Indiensopleiding en deur die opleidingsinstellings. In so 'n plan moet die aard en omvang van die professionele indiensopleiding en die plek van akademiese voorbereiding deeglik uitgespel word. Dit is dus noodsaaklik om sekere gidslyne voor te skrywe m.b.t. aspekte soos: (i) Watter onderwysleiers moet op watter stadium opleiding ontvang; (ii) Hoe dikwels moet opleidingsgeleenthede (seminare, konferensies, simposiums, e.d.m.) aangebied word; (iii) Hoe lank moet dit duur en moet dit gedurende skooltyd en/of verlof in skoolvakansies geskied; (iv) Watter kurrikulum behoort gevolg te word; (v) Watter metodes; (vi) Hoe suksesvolle deelname aan 'n opleidingsgeleentheid bepaal sal word; (vii) Watter erkenning verleen sal word aan suksesvolle deelname aan sodanige opleidingsgeleenthede by die aanstellings van onderwysleiers.<sup>38)</sup>

In 'n studie van leierskapbenaderings in die breë en na die voorbereiding en voortgesette opleiding van onderwysleiers in die besonder, is dit opvallend dat die Noord-Amerikaanse lande soos die V.S.A. en Kanada sterk leiding

---

<sup>38)</sup> Onderwysleierskap: op cit., p. 148

in hierdie verband neem en in der waarheid ver voor die res van die wêreld is. 'n Verblydende aspek is die feit dat daar insake onderwysleiding tans 'n ontwakende besef dwarsdeur die wêreld, maar ook in Suid-Afrika, is.<sup>39)</sup> In 'n sekere sin is alle gevorderde studie in die opvoedkunde, soos dié waarvoor die B.Ed- en M.Ed-grade aan Suid-Afrikaanse universiteite voorsiening maak, voorbereiding vir leierskap in die onderwys. Die ware leier op enige terrein is 'n man wat sy saak en sy mense ken. Die onderwysleier se saak is in die breë die opvoeding en die onderwys en in besonder die behoeftes aan bystand en leiding van sy werkspan soos Detjen<sup>40)</sup> dit stel. In die sin van breë vorming<sup>41)</sup> as onderwysdenker moet voortgesette studie in enige faset van die Opvoedkunde 'n faktor word in die onderwysman se bevoegdheid om onderwysleier te word.<sup>42)</sup>

Omdat graadstudie in die opvoedkunde om verskeie redes vir baie onderwysleiers en potensiële onderwysleiers nie moontlik is nie, be-

---

<sup>39)</sup> Cawood, J: op cit., p. 169

<sup>40)</sup> Detjen, E W en Detjen, M F: Elementary School Guidance, p. 11

<sup>41)</sup> Landman, W A, Roos, S G en Mentz, N J: op cit., p. 117

<sup>42)</sup> Gunter, C F G: op cit., p. 12



hoort die Faktulteite van Opvoedkunde ook oorewing te skenk aan die instelling van 'n onderwysleierskapsdiploma wat desnoods 'n semesterkursus kan wees wat deur senior onderwysers, departements- en adjunkhoofde, skoolhoofde en selfs inspekteurs van onderwys gevolg kan word. So 'n semesterkursus sal uit die aard van die saak 'n inter-dissiplinêre kursus wees met 'n tematologiese benadering soos: (i) Leierskap en menseverhoudings; (ii) Leierskapkundighede; (iii) Beheer oor die onderrig; (iv) Skoolorganisasie, e.d.m. As 'n sistematiese ontleding van die werk van onderwysleiers, die taakomskrivings van skoolhoofde deur onderwysdepartemente, skoolhoofde se eie mening oor die problematiek van skoolhoofskap, navorsing en literatuurverwysing oor onderwysleiers en die praktyk van voorbereiding van onderwysleiers in oorsese lande saamgevat word, blyk dit duidelik dat die drie hoofkomponente van 'n kursus in onderwysleierskap die volgende behoort te wees: (i) Leierskapontwikkeling; (ii) Beheer oor die onderrig en (iii) Onderwysbestuur,<sup>43)</sup> wat in hierdie verhandeling nie verder bespreek sal word nie weens die feit dat dit reeds deur verskillende opvoedkundiges van oorsee en hier ter lande bestudeer is en ek verwys onder andere na Cawood.<sup>44)</sup>

---

<sup>43)</sup> Onderwysleierskap: op cit., p. 153

<sup>44)</sup> Cawood, J: op cit., pp. 169 - 180

#### 4.4.3 Indiens-opleiding van primêre onderwysers

Wanneer 'n definitiewe program georganiseer word wat te make het met die onderskeie lede van 'n sekere vak-departement by 'n skool, of 'n utilisering van groepstegnieke, word dit gewoonweg gedefinieer as indiens-opleiding. Vir die doeleindes van hierdie afdeling kan verklaar word dat programme wat daarop gemik is om die personeel by konferensies, studiegroepe, oriënterings-, opknappings-, verfrissingskurse, ens. te betrek, as indiens-opleiding beskou kan word.

Sulke kursusse kan natuurlik in sekere inspekteurs-omgange op provinsiale, streeks- of landswye basis aangebied word, maar ek het dit in meerdere mate hier te make met indiens-opleiding wat deur die hoof gegee en waargeneem word in sy eie skool. Die vak- en personeelvergadering kan as vorm van indiens-opleiding beskou word - soos reeds in 'n vorige hoofstuk bespreek, maar die hoof kan ook toesien dat sy eie skool se instruksionele program van die beste is of ten minste verbeter. Sekere toesighoudende tegnieke (soos in die vorige hoofstuk bespreek) kan die beste uitgevoer word d.m.v. groeps-interaksie wat te make het met 'n mee-making van verskillende ervarings, idees, bevindings en opvoedkundige navorsing.

Dinamiese demokratiese leiding is essensiële bestanddele van die primêre skoolhoof se pogings.

- (i) Met die huidige groot wisseling van personeel is dit noodsaaklik dat 'n komprehesiewe program ontwikkel word om nuwe onderwysers te oriënteer.<sup>45)</sup>
- (ii) Werksnavorsing is in-die-skool-praktiese navorsing in die skool se klaskamers.  
Dit moet baie versigtig beplan en beheer word, want die leerlinge, stof vir onderrig en ervare onderwysers is beskikbaar in die skool sodat daar genoeg stof vir navorsing deur die hoof self is.
- (iii) In Amerikaanse skole vind ons in toenemende mate 'n gebruikmaking en instandhouding van professionele biblioteke en onderlinge besoeke wat sekere klasse van een skool aan sekere klasse van dieselfde skool kan bring en in sekere gevalle ook aan dié van 'n ander skool.<sup>46)</sup>
- (iv) 'n Verdere aspek wat ter sake is by in-diens-opleidingsprogramme waar sekere skole in 'n inspekteurs-omgang teenwoordig

---

<sup>45)</sup> Kopp, O W en McNeff, M O: op cit., p. 77

<sup>46)</sup> Cook, A en Mack, H: op cit., p. 39

is, is om juis aandag te skenk aan 'n goeie proefstudent-onderwysskema. Op hierdie wyse word die hele instruksionele program deeglik beplan, eenvormig en 'n betekenisvolle bydrae word tot die onderwys gelewer.<sup>47)</sup>

- (v) Aangesien toetse 'n wyse is waarop leerresultate bepaal word, kan sulke indiensopleidingsprogramme ook aandag skenk aan die evaluering van hulle toetsprogramme en kan daar meer gewerk word in die rigting van 'n min of meer eenvormige program in minstens 'n inspekteursomgang.<sup>48)</sup>
- (vi) Hoofde van verskillende primêre skole kan ook op soortgelyke wyse bymekaar kom om besprekings te voer oor sekere nuwe organisatoriese programme; of hulle kan bespreek hoe om groeps-dinamika en groepsinteraksie op die bes moontlike wyse uit te oefen.
- (vii) Hoofde kan ook toesien dat die lede van 'n bepaalde personeel deeglik sal bewus wees van hoe om teenoor die leerlinge, mekaar en die publiek op te tree, want die lede van 'n gemeenskap moet voel dat

---

<sup>47)</sup> Jacobson, P B, Logsdon, J D, Wiegman, R R: op cit., p. 143

<sup>48)</sup> Kopp, D W en McNeff, M D: op cit., p. 38

hulle 'n deel het aan die skoolprogram aangesien hulle in 'n groot mate jaarlikse bydraes tot die skool in die vorm van geld maak.

- (viii) Indiens-opleiding word dus gesien as enige beplande program wat te make het met die leerkragte van skole en die verbetering van die klaskameronderrig.<sup>49)</sup>

Die leiding wat die primêre skoolhoof aan sy personeel bied, of dit nou ervare, onervare, beginners of proefstudiante is, is van die uiterste belang. Die onderwyser moet gelei word om sy leerlinge te ken, in hulle persoonlik belang te stel, hulpvaardig wees, e.d.m. Maar bowe alles moet hy geleer word om te begryp wat met die opvoeding bedoel word, anders kan hy onmoontlik 'n deskundige opvoeder wees. Hy moet dus oor opvoedingskennis beskik en onder andere 'n kennis hê van die opvoedingsverhoudinge,<sup>50)</sup> sowel as die opvoedingsdoel. Hy moet kennis dra van die opvoedingswerklikheid as sodanig en van sy lewensopvatting as bron van opvoedingskennis, dus van die volledige opvoedingssituasie - 'n goeie begin is halfpad gewin.

---

<sup>49)</sup> Ibid., p. 39

<sup>50)</sup> Landman, W A en andere: op cit., p. 74

#### 4.5 Die primêre skoolhoof en die personeelvergadering

##### 4.5.1 Inleiding

Vir die primêre skoolhoof beteken die titel leier dat hy vennoot sal wees en die doel van die leiding lê in die ontmoeting met die kind opgesluit. Ja, dit is so, maar ook moet die skoolhoof die lede van sy personeel ontmoet wat by verskillende geleenthede gedurende die binne- en buitemurse aktiwiteite mag manifesteer.

Sonder enige twyfel kan ons dus sê dat die personeelvergadering 'n uiters vername instrument in die hand van die hoof is aangesien hy sy kollegas kan inisieer, enersyds, deur 'n bepaalde verloop te gee aan die gebeure wat opvoeding genoem word; andersyds moet hy sy personeel ook motiveer deur die doelstellings regstreeks in die brandpunt van die aandag te stel en langs hierdie wyse weet ons dat die pedagogiese gebeure kan slaag.

##### 4.5.2 'n Aantal kardinale beginsels

Bassett en andere<sup>51)</sup> verklaar dat hulle daarvan oortuig is dat in 'n goeie skool die personeelvergadering essensieel is en onderwysers wat hierdie vergadering as onnodig kritiseer, het dit dan eintlik teen die skool as 'n op-

---

<sup>41)</sup> Bassett, G W, Crane, A R en Walker, W G: op cit., p. 34

voedkundige instelling en goeie en effektiewe onderwys is veel meer as net die gebruik en aanwending van sekere tegnieke en dit vereis 'n gunstige sosiale opset vir die leerwerk, een waar die leerling veilig voel in sy verhoudings met die onderwyser en met sy medeskoliers, waar sy individualiteit as fenomeen erken word en waar sy identiteit met klas en skool bekend en waardevol is. Daar behoort dan te wees 'n atmosfeer van aanvaarding en toewyding, sonder sentimentaliteit. Volwassenes noem dit wedersydse respek, maar die leerlinge sal dit nie so identifiseer nie; hulle erken 'n ware opvoedkundige atmosfeer soos hulle daarop reageer.

Die skepping van so 'n konstruktiewe atmosfeer is die vernaamste taak van die primêre skoolhoof en indien hy dit kan doen, is hy 'n bekwame hoof; indien hy faal, is hy nie 'n goeie hoof nie. Die alfa en die omega van suksesvolle onderwys in so 'n suksesvolle opset is dan nie 'n dramatiese en briljante optrede deur die hoof of die klasonderwyser nie, maar die beheer van die totale menslike situasie. Dit is 'n model van alle goeie leer-situasies.

Jones<sup>52)</sup> verklaar dat die konsep van leiding gebaseer is op die demokratiese beginsel dat dit die plig en reg van elke individu is om sy eie weg in die lewe te kies, vir soverre sy keuses nie inbreuk maak op die regte van ander nie. Leiding is dus 'n integrale deel van die onderwys en sentreer direk op genoemde funksie. Die uiteindelijke doelstelling van die opvoeding, nl. die geestelike volwassenheid, behoort in alle skole dieselfde te wees, maar die taak word grootliks gekompliseer soos die leerlinge meer en die klasse geskei word en soos die personeellede vermeerder. Soos die skool groei, moet die eenheid egter bewaar word, moet elke lid van die personeel presies weet wat van hom/haar verwag word, wat hy mag en moet doen m.b.t. leiding van die leerlinge in sy/haar klas - moet die hoof figuurlik gesproke, elke kollega se hand vat, want lsg. se taak is dit om in elke klas waar hy/sy kom, vir die leerlinge 'n veilige lewenswêreld te skep<sup>53)</sup> waar hulle onder gesag moet leer om te werk, want die kind benodig immers self leiding vanaf die hoof afwaarts tot by sy juffrou of meneer in die klas. Selfs die lede van die personeel

---

<sup>52)</sup> Jones, A J, Stefflre, B en Stewart, N R: op cit., p. 11

<sup>53)</sup> Van der Stoep, F en Van der Stoep, D A: Didaktiese Oriëntasie, p. 88



moet veilig en aanvaarde voel om met oorgawe hulle take te kan vervul.

Vir die hoof wat werk deur sy beleid deur die skool heen oor te dra, het die personeelvergadering vanselfsprekend nie 'n essensiële doel nie, want die tipe kommunikasie wat hy in gedagte het, kan gedoen word d.m.v. kennisgewing en memorandum en wanneer personeelvergaderings wel gehou word, behoort hulle 'n soort van lewende kennisgewingbord te wees. Personeellede mag bydraes maak en vrae vra en op so 'n demokratiese wyse kan hulle idees 'n modifikasie in die skoolhoof se beleid veroorsaak, maar die opset is duidelik, nl. dat verandering al dan nie, die beleid die hoof s'n sal moet wees. Dit is die taak van die personeel om dié beleid te verstaan en in werking te bring.

Soos die hoof se werk verder in die rigting soos hierbo beskryf, is die taak om te skep en daar te stel 'n instelling wat op 'n duidelik onderskeibare wyse onderrig en leiding gee en die hoof moet toesien dat persoonlike groei, spontaniteit, inisiatief, self-dissipline, kreatiwiteit, verantwoordelikheid en werkywer daar sal wees in 'n toestand van vryheid en sekuriteit. Hy moet erken dat geen

opvoeder kan onderwys gee waar hy leerlinge moet forseer om te leer nie en dat die werklike idee is om toestande te skep waar kinders kan leer.<sup>54)</sup> Die bronne waaruit hy moet put, is sy vaardigheid, bekwaamheid, sy vermoë om leiding te gee en die potensiaal van sy kollegas. Hy moet glo dat die beste wyse om 'n vrugbare opset daar te stel vir die kinders se opvoeding, sal wees om 'n professionele gees by sy kollegas aan te wakker, sowel as 'n gevoel van verantwoordelikheid; 'n mate van identifikasie met die skool se doelstellings en 'n bewus-wees van koöperatiewe strewinge. Daar is geen kortpad daarheen nie en dit vereis van die primêre hoof dat hy sal wegdraai van sy eie-belang, sy ambisies, "volmaaktheid en outoriteit" om sy energie te belê in die professionele groei en ontwikkeling van sy personeel.

#### 4.5.3 Die personeelvergadering self

Dit is dringend noodsaaklik dat die primêre skoolhoof homself sal vergewis of dit werklik nodig is dat 'n vergadering op 'n bepaalde tyd-stip belê moet word en watter vorm dit sal aanneem. Wat ook al die geval is, is dit van belang dat daar af en toe vername beleid-

---

<sup>54)</sup> Jacobson, P B, Logsdon, J D en Wiegman, R R: op cit., p. 227

sake by vernuwing onder die aandag van die personeel gebring word en dat die hoof versigtig sal wees dat hy nie stellings kwyt raak wat nie pedagogies gefundeer is nie. Ons kan dus sê dat die hoof liever aan die begin van die jaar datums sal bepaal vir volle personeelvergaderings, administratiewe -en sportvergaderings, vakvergaderings, ens. Hy moet dan ook 'n spesiale agenda-boekie aanhou waarin probleme en moeilikhede aange-teken word en waarvoor hy dit nodig vind dat die lede van sy personeel leiding moet ontvang.<sup>55)</sup> Op dié wyse word 'n behoorlike agenda vir 'n personeelvergadering deur die kwartaal heen opgebou en is dit verder nood-saaklik dat alleenlik sake wat die hele per-soneel raak, na deeglike besinning vooraf, aan die personeel voorgelê behoort te word. By die personeelvergadering gaan dit dus om die breë beleid vir die skool te bespreek en om sake wat die skoolgemeenskap as 'n geheel raak uit te pluus. Die heel vernaamste tipe personeelvergadering is daardie waar 'n beslissing gemaak word nadat sekere aspekte bespreek is wat daarop gemik is om die gebeure vlot te laat verloop. Dit is hierdie tipe ver-

---

<sup>55)</sup> Basset, G W, Crane, A R en Walker, W G: op cit., p. 34

gadering wat ek in gedagte het vir die doeleindes van hierdie bespreking.<sup>56)</sup>

Wat hier iets nuut is, is die feit dat besluite rakende die skoolbeleid eerder deur die komitee wat uit 'n personeel gekies is, tesame met die hoof, geneem sal word; eerder as deur die hoof alleen. Hy mag die vergadering wel beïnvloed en leiding gee aan die bespreking, maar hy mag die finale beslissing, wat eintlik maar sy eie beslissing is, nie afdwing teen die wil van die meerderheid nie. Wanneer die gewone prosedure t.o.v.'n vergadering gevolg word, word die skool se saak die personeel se saak en bevind hulle hulle self in 'n posisie om 'n beleid uit te voer waarin elkeen van hulle 'n sê gehad het en waarin hulle as 'n liggaam self en saam besluit het. Hierdie is die mees effektiewe vorm van motivering van professionele mense, maar hoofde wat daaraan gewoond is om 'n skool te administreer volgens hulle eie opvattinge, mag voel dat so 'n stelsel kan lei tot besluite wat deur die "verkeerde" mense geneem word. In 'n sekere mate is besluitneming wel in die hande van die personeel, maar dit moet beklemtoon word dat die hoof nie net die voorsitter is wat toesien dat die regte reëls en

---

<sup>56)</sup> Ibid., p. 35

regulasies van so 'n bespreking nagekom word nie, maar hy is 'n noodsaaklik-geïnteresseerde deelnemer aan die bespreking, lewer kritiek of lof waar nodig, bring nuwe idees na vore en gee leiding en rigting aan die bespreking.<sup>57)</sup>

Dit is voorts ook duidelik dat die sake wat die hoogste voorkeur in so 'n personeelvergadering sal geniet, daardie sal wees wat van direkte en praktiese belang vir die skool is. Die bespreking wat dus volg, moet te doen hê met die behoefte daaraan om dié probleme op te los. Die noodsaaklikheid daarvan om die een of ander leesprobleem op te los, of om met groeps-metodes te eksperimenteer, sal noodwendig besprekings op 'n teoretiese vlak ten gevolge hê, maar om bv. net met 'n teorie te begin, is nie aan te beveel nie en die hoof moet die vergadering lei sodat dit nie later 'n formele oefening word nie, in stede daarvan om 'n kragtige instrument vir skoolorganisasie te wees.<sup>58)</sup>

Dit moet ook onthou word dat by die hart van die administratiewe gebeure en prosedure daar ook 'n opvoedkundige doelstelling is, dat

---

<sup>57)</sup> Ibid., p. 35

<sup>58)</sup> Detjen, E W en Detjen, M F: op cit., p. 174

die hoof die lede van die personeel sal inspireer, motiveer, sal lei en hulle op hulle beurt weer die leiding in hulle klasse sal gee. Die skoolbeleid van 'n primêre skoolhoof behoort dus te wees om 'n organisasie daar te probeer stel, binne die skool, waar almal wat meewerk vir die welvaart van die skool, nl. die hoof en die personeel saam kan werk om mekaar moreel te versterk, lojaliteit en inisiatief by personeel aan te moedig en in sy werkswyse op hierdie wyse die beste tipe van opvoedkundige inrigting daar te probeer stel.<sup>59)</sup>

Omdat die hoof en sy adjunk-hoof gewoonlik die helderste prentjie van sake het, sal dit byna deurgaans een van hulle wees wat die inisiatief neem om items op die agenda te plaas. Die hoof moet ook toesien dat die vernaaamste items 'n paar dae voor die vergadering gesirkuleer word om sodoende aan die lede van die personeel 'n geleentheid te gee om oor hierdie sake te dink en op 'n informele wyse onder mekaar daaroor te kan praat. Om tyd te bespaar op die vergadering self, kan die hoof die kollega wat 'n sekere saak te berde wil bring, vra om op die kennisgewingbord in die perso-

---

<sup>59)</sup> Bassett, G W , Crane, A R en Walker, W G: op cit., p. 42

neelkamer 'n kort bondige skriftelike beskrywing van sy saak te gee sodat die ander kollegas daarvan kennis dra.<sup>60)</sup>

Ons kom nou tot die punt waar die personeel reeds vergader het en wag op die vergadering om te begin. Aangesien dié vergadering die "kragssentrale" van die skool is, is dit van belang dat die hoof sy personeel sal lei om ernstig, saaklik en doelgerig te wees, eerder as te ontspanne en informeel. Die vergadering kan geïnisieer word deur 'n doelbewuste poging aan te wend om 'n duidelike uiteensetting van die probleem te gee en eers vas te stel hoe die onderskeie lede van die personeel oor die probleem voel. Om dit te bereik, is dit van belang om te ontdek en vas te stel hoe die onderskeie lede van die personeel die probleem sien. In hierdie beginfase van die vergadering dek die besprekings nog 'n wye veld, maar is hulle idees almal wel in meerdere of mindere mate ter sprake. Spoedig word hierdie idees egter lynreg op die probleem af gefokus - met die hulp, leiding en rigtinggewing van die hoof. Tydens hierdie vroeë fase ontplooi daar ook 'n sekere soort patroon-rol wat binne die personeel bestaan

---

<sup>60)</sup> Ibid., p. 42

en waarmee die primêre skoolhoof deeglik rekening sal moet hou:<sup>61)</sup>

Daar is die onderwyser wat al jare by die skool is en teen enige vorm van verandering gekant is; die een wat enige vorm van verandering verwelkom; 'n ander een sal die ernstige atmosfeer met 'n grappie versteur; dié een wat nie 'n nuwe idee sal voorstel nie, maar wat ook nie 'n ander se voorstel sal blokkeer nie. Die hoof moet in gedagte hou dat sulke persoonlikhede gou uitslaan op 'n personeelvergadering, dat hy hulle moet lei, maar gelyktydig versigtig sal wees om wat hulle ook al bydra of doen, met erns te evalueer.

Daar is egter onderwysers wat op geen personeelvergadering 'n woord te sê het nie, maar die hoof kan hulle help om die stilte te verbreek deur aan hulle 'n sekere direkte vraag te stel en soms ook vra dat hulle verslag sal doen van wat bv. in hulle klaskamers aangaan m.b.t. 'n sekere relevante saak voor die vergadering. Wat dus van belang is, is die feit dat die onderwyser nou deur die hoof by die bespreking betrek word en hy as hoof mag

---

<sup>61)</sup> Ibid., p. 46



dalk op 'n waardevolle aspek afkom wat deur dié kollega bygedra is. Maar daar is egter ook nog die protokol-bewuste persoon; die kroniese spreker, die siniese en verbitterde middeljarige by wie bevordering nog altyd verby gegaan het.<sup>62)</sup>

In die volgende fase is die probleem reeds beslis en nou lei die hoof die personeel tot 'n beslissing of anders word 'n sub-komitee benoem wat by 'n volgende vergadering moet rapporteer. Weer eens moet die hoof sy posisie as voorsitter gebruik om toe te sien dat die swygzaamste lede van die personeel ook by so 'n sub-komitee ingeskakel word. Hierdie is 'n waardevolle deel van die professionele groei en betrokke-wording by 'n situasie. Een of ander lid van die sub-komitee word verkies tot sameroeper en hy moet toesien dat dié komitee deeglik ondersoek sal instel en by 'n verdere vergadering 'n verslag sal uitbring.

Na die besprekings mag die voorstelle onveranderd aanvaar, verander word of dit mag terug na die sub-komitee verwys word vir verdere bestudering en tydens die bespreking speel

---

<sup>62)</sup> Ibid., p. 42

die hoof weer 'n baie prominente rol. Hy sal vrae stel en idees voorlê en op dié wyse sal hy 'n baie besliste invloed hê op die besluite wat uiteindelik geneem word. Dit is van belang dat elke bydrae van 'n personeellid ernstig aangehoor en geweeg word. Die idee moet nooit geskep word dat die personeelvergadering maar 'n rubberstempel is nie, en indien wel, is die hele konsep van skool-administrasie tot mislukking gedoem.<sup>63)</sup>

Die hoof se rol m.b.t.leiding-gee het voorts te make met die stel van vrae om die gemoeidere te prikkel en te stimuleer, deur voorstelle uit te nooi en hulle te toets en ook moet hy heel dikwels sy eie mening aan hulle voorhou, maar die uitdrukking van sy gesigspunt moet teruggehou word totdat die bespreking reeds baie ver gevorder is. Hy moes homself reeds deeglik in gestudeer het, want hy wat leiding wil gee, kan nie vir hulle al die dinkwerk laat doen en sy eie voorstelle uit die lug gryp nie. Vanselfsprekend is daar sekere sake waaroor die hoof alleen in die privaatheid van sy kantoor sal besluit, maar die hoof wat geleer het om die oordeel van sy personeel te vertrou, sal vind dat hier-

---

<sup>63)</sup> Ibid., p. 51

die eensame besluite tot 'n minimum beperk is.<sup>64)</sup>

Dit is so dat die hoof ex officio die voorsitter van die personeelvergadering is en as sulks doen hy veel om die personeelvergadering te beheer en te kontroleer, maar af en toe kan die hoof ook die adjunk- of departementshoof vra om voor te sit en op hierdie wyse lei hy terselfdertyd ook sy tweede of derde in bevel op om in die toekoms op hulle beurt weer aan hulle toekomstige personeel leiding te bied.

#### 4.5.4 Ten besluite

Ons weet dus nou, dat gesien vanuit die opvoedingsverskynsel self soos dit van sigself getuig, is opvoeding 'n bemoeienis met, hulpverlening aan, bearbeiding en omhoogleiding van 'n kind deur 'n volwassene<sup>65)</sup> op die weg na geestelike volwassenheid en die wesenlike funksie van die opvoeder is dus om die kind te help en te lei tot geestelike volwassenheid en sy taak is om deur kennis-oordraging, dissipline en die mag van die voorbeeld kinders en jeugdiges te help om te

---

<sup>64)</sup> Ibid., p. 52

<sup>65)</sup> Landman, W A en andere: op cit., p. 54

doen wat goed en behoorlik is en om te laat wat verkeerd en onbehoorlik is, totdat hulle die stadium van geestelike volwassenheid bereik het waar hulle voortaan verstandelik en sedelik selfstandig is, volle verantwoordelikheid vir hulle lewe kan en wil dra, hulle verder self kan beheer, bedwing, leer, opvoed en bepaal hoedat hulle hulle ganse lewens- taak op bekwame en behoorlike wyse kan en wil verrig.

Al hierdie gewigtige aspekte vereis deeglike besinning, bedinking en besluitneming en daarom vervul die personeelvergadering so 'n vername funksie in die leidingsprogram van 'n primêre skool en hierdie hulpverlening moet ook aan die personeel voorgehou word; hulle moet gehelp en gelei word en dit is van dringende belang vir die primêre skoolhoof wat probeer om 'n skool te beheer soos in hierdie be- toog voorgestaan, om te besef dat hierdie 'n werkswyse is wat deur beide hoof en onder- wyser geleer moet word.

#### 4.6 Die primêre skoolhoof en die nuwe onderwyser

##### 4.6.1 Inleiding

Dit is nou maar eenmaal so dat 'n skoolhoof weens die een of ander rede van sy personeel verloor en dan weer ander ontvang om hulle

plekke in te neem en die skoolhoof en sy onderwyspersoneel durf nie vergeet dat 'n beginner-onderwyser bv. nog 'n onderwyser in wording is en dat onsekere onderwys-skredes wat hy in die opleidingsinrigting aangeleer het, steun en leiding nodig het nie. Hy is nog nie voldoende toegerus om sy professionele loopbaan sonder hulp aan te durf nie.<sup>66)</sup>

Onmiddellike konfrontasie met lesaktiwiteite, onderrigtegnieke, groep en individuele leerlinghantering, ens., openbaar die beginner as vanselfsprekende tekorte en onvoldoende konkrete begeleiding stel hom voor die moeilike taak om sy eie weg te soek - 'n weg wat sommige nooit alleen kan vind nie. Hy het voorwaar 'n behoefte aan afronding en aanvulling.

Dikwels word hy voorsien van die rooster, leerplanne, handboeke, 'n lys van aktiwiteite waarmee hy moet help en dan bekend gestel aan sy kollegas en leerlinge en soos Cawood<sup>67)</sup> dit stel: "Geen ander professie volg so 'n "sink- of swem-beleid" m.b.t. die oriëntering van nuwe lede nie. Die prokureursklerk sal

---

<sup>66)</sup> Cawood, J: op cit., p. 131

<sup>67)</sup> Ibid., p. 131

nie die ingewikkeldste sake in die hof verdedig nie en die mediese praktisyn moet na 'n opleiding van ses jare nog eers 'n hospitaaljaar voltooi, maar die beginner in die onderwys moet na drie jaar en 'n kort tydperk van proefonderwys voor 'n klas gaan staan waar hy moet werk met die kosbaarste "iets" op aarde. Lotrie<sup>68)</sup> stel dit soos volg: "Most beginning teachers left to sink or swim, learn to keep afloat, but this is hardly the system used to produce Olympic champions;" en dit sluit pragtig aan by dit wat ek op die heel eerste bladsy van hierdie verhandeling reeds gesê het, want die ervarings wat die beginner gedurende sy eerste onderwysjaar belewe, is van die grootste belang vir sy toekomstige onderwys. Die skielike vuurdoop wat meer intens is as vir beginners in ander profesies, kom as gevolg van die oorgang, so snel, vanaf die opleidingsituasie na die praktyk self. Keohane<sup>69)</sup> beweer dat meer as die helfte van studente wat in Illinois onderwysseksertifikate ontvang, twee jaar later nie meer in die onderwys is nie en baie kon vir die onderwys behoue gebly het indien hulle in hulle aanvangsperiode die nodige bege-

---

<sup>68)</sup> Keohane, M P: Supportive Supervision, p. 200

<sup>69)</sup> Ibid., p. 200

leiding gehad het. Die oriëntering van die beginner en ander nuwelinge in die personeel is dus nog 'n uiters vername faset van die skoolhoof se onderwysleiding.

Dit is nie moontlik vir die kolleges en universiteite om afgestudeerdes te lewer wat in alle opsigte vaardig in alle aspekte van die onderwys is nie, maar dié inrigtingsvoorsien slegs in 'n minimum direkte onderrig-ondervinding en boonop ontstaan daar baie onderrig-probleme in die praktyk waarvoor eersgenoemde nie kan voorsien nie. Die praktyk met sy baie grote verskeidenheid gemeenskappe, soorte skole, verskillende vakke en klasse, e.d.m.bied 'n geweldige kompleksiteit en om dié gaping te oorbrug, is 'n weldeurdagte oriënterings- en voorligtingsprogram vir die beginner essensieel. Die taak van so 'n program is om deur indiensopleiding die "onvoltooide" onderwysersopleiding van die beginner voort te sit en hier sluit ons aan by Bartky:<sup>70)</sup> If all supervisors would only continue the supervision where the college practice supervisor left off, there would never be any trauma associated with supervision visitation."

---

<sup>70)</sup> Bartky, J A: Supervision as Human Relations, p. 225

Beide die skoolhoof, vakhoof en onderwyser het 'n vername taak in hierdie brugboufunksie en sekere van die sake wat ek hier noem, is van toepassing op alle lede van die personeel, ervare of onervare, maar die meeste aandag word geskenk aan die heeltemal onervare onderwyser wie se eerste aanstelling dit in die primêre skool is en ook word die proefstudent te berde gebring.<sup>71)</sup>

Die assistent se verhouding tot sy owerheid is by implikasie ook sy gesindhede teenoor sy hoof. Immers, as hy t.o.v. sy werk onstipetelik, afskeperig, lui en slordig is, raak dit oombliklik die verhouding tussen hom en sy hoof en dit geld ook sy optrede en verwante aangeleenthede. Een van die hoof se primêre pligte is juis om toe te sien dat personeellede op hulle poste is, hulle pligte binne en buite die skool behoorlik nakom en verder professioneel korrek optree. Die hoof wat sy sout werd is, kan en sal hierdie verantwoordelikheid nie ontduik nie. Dit is deel van sy onbenydenswaardige taak en as die nuwe assistent hierdie posisie goed verstaan en sy gesindhede reg is, sal hy hom ten alle tye so goed voorberei, sy werk in die

---

<sup>71)</sup> Ibid., p. 226



klaskamer so goed doen, sy nasienwerk so goed versorg en ten alle tye teenoor almal so optree dat 'n teregwysing nooit nodig is nie. Maar meer nog: die hoof moet hom lei sodat hy, in plaas van om die hoof gedurig lastig te val, groot bydraes lewer; en, in plaas van net op die hoof te steun, sal hy self ondernemingsgees aan die dag lê. Gelukkig die hoof wat so 'n personeel het - hy behoort hulle lof by elke geleentheid te besing.

Om in die rigting van die bogenoemde feitlik ideale situasie te werk, is dit nou die primêre skoolhoof se taak om met die hulp van veral sy adjunk- en departementshoof, 'n delikate saak te hanteer om naamlik die onderwyser te lei sodat sy potensiaal ten volle ontwikkel kan word sonder dat die indruk geskep word dat so 'n persoon spesiaal vir aandag uitgesonder word.

#### 4.6.2 Die hoof en die nuwe onderwyser

Wat die hoof betref, het hierdie nuwe onderwyser nog nooit voorheen onderwys gegee nie en hy mag dalk weinig waardering hê vir dié onderwyser se agtergrond tot op hierdie stadium.

Vir die nuweling is sy eerste aanstelling 'n besondere stap in sy lewe, maar dit is een waarheen die voorafgaande jare se opleiding hom heen gelei het. Hy weet dat sy verantwoordelikhede nou groter sal wees, dat hy gedurig klas moet gee, dat hy buitemuurse pligte ook sal hê, maar die eintlike taak, nl. die onderwys, is vir hom nie heeltemal vreemd nie. Sy aanstelling is dus 'n kulminasie, sowel as 'n begin, en hierdie verskil moet deur die hoof raakgesien word.<sup>72)</sup>

Hoofde is baie dikwels erg krities m.b.t. die opleiding wat student- onderwysers ontvang en ontvang het. Hulle verklaar dat sulke nuwelinge nie programme kan opstel nie; dat hulle nie weet hoe om registers in te vul; hoe om met verslagboeke te werk nie; dat hulle nie bekend is met metodes en norme wat in daardie besondere skool gebruik word nie; dat hulle nie kan spel nie; nie op die bord kan skryf nie, e.d.m. Dikwels is die bogenoemde wel die geval, maar die punt is dat hierdie persoon nie van die begin af 'n aanvang maak nie, maar dat hy voortbou op dit wat hy reeds het en van besondere belang is dat die hoof spoedig sal uitvind watter toerusting hierdie persoon

---

72). Vandenberg, Donald: op cit., p.

saam met hom gebring het.<sup>73)</sup>

Vir die skoolhoof om te dink dat die taak nou eers 'n aanvang neem onder sy (die hoof) leiding en toesig, is om die nuweling se geloof en moed te ondermyn en dit verswak ook sy vaardigheid en vertrouwe wat hy reeds moeilik bekom het.<sup>74)</sup> Voorheen het hy reeds kennis gemaak met die doelstellings en metodes van onderrig wat modern en aktueel is - ook behoort hy reeds as student idealisties en entoesiasties te wees; wat van sy vernaamste bates is, maar die hoof behoort hulle te erken en aan te moedig en nuwe inisiatief moet nie vanaf die begin af reeds deur 'n bekrompe en despotiese hoof verongeluk te word nie. Dit is 'n goeie begin vir die jong onderwyser om te weet dat sy hoof waarde heg aan sy idees, hoewel hy probleme mag ondervind in die uitvoering daarvan. Die hoof toon sy belangstelling in die nuwe onderwyser deur verskillende aspekte van die onderwys met hom te bespreek en om indien nodig, selfs die nuweling se idees toe te pas op probleme en praktyke binne die skool.

---

<sup>73)</sup> De Witt, J T: op cit., p. 76

<sup>74)</sup> De Witt, J T: op cit., p. 77

Hy behoort by die jong onderwyser te staan, hom te ondersteun en aan te dui wanneer sy planne en metodes faal - sowel as die redes waarom hulle gefaal het. Alle metodes van onderwys veronderstel, volgens Detjen,<sup>75)</sup> dat 'n onderwyser die probleem van klasdisipline te bowe gekom het, want as hy nie disipline kan handhaaf nie, ontstaan die vraag glad nie eens of sy metodes goed of swak is nie. Jong onderwysers is vanselfsprekend meestal daarop ingestel om goeie disipline te handhaaf. Die gevaar is egter dat indien hulle belangstelling in hulle metodes nie lewendig gehou word nie, word die kontrole so oordryf dat hulle onderwystegnieke en metodes tot niet gaan. 'n Doeltreffende hoof sal so 'n onderwyser bystaan tydens die tydperk wat hy dalk sukkel om klasdisipline te handhaaf, maar gelyktydig ook sorg dat sy belangstelling in die metodiek en tegnieke van onderwys lewendig bly.

Die inburgering van so 'n nuweling kan baie bespoedig word indien die hoof jaar vir jaar 'n lêer byderhand hou wat die hoofbeleid van die skool bevat. Dit moet 'n gedupliseerde dokument wees sodat dit aan die onderwyser gegee kan word en wat handel oor verskeie

---

<sup>75)</sup> Detjen, E W en Detjen, M F: op cit., p. 97

aspekte van die skoolwerk en die gedagte-rigtings wat aanleiding gegee het tot die neem van 'n sekere besluit.<sup>76)</sup>

As 'n voorbeeld kan ons neem die eksamen-skema wat in die skool gebruik word, met dié individuele onderwyser se verantwoordelikhede uiteengesit, tesame met die opvoedkundige grondslae vir die prosedures wat gevolg moet word; dit mag te doen hê met die skool se rapportstelsel, die sport-organisasie, die graderingstelsel, spesiale onderwys-skemas, e.d.m. Die nuwe onderwyser word hiermee bekend gestel en op sy tyd sal hy wel ook die geleentheid kry om iets by te dra.

Een aspek wat die hoof se aandag moet geniet; is dat die nuwe onderwyser beslis die geleentheid moet kry om oor nuwe metodes te praat, hoewel hy hulle dalk nog nie self kan toepas nie. Af en toe word sekere aspekte tydens 'n personeel- of vakvergadering geopper en dan is dit die ideale geleentheid om so 'n persoon in te trek by die besprekings; hy kan op 'n sub-komitee geplaas word en sy menings kan gevra word. Sodoende sal hierdie nuweling gou voel dat hy iets het om by te dra en sodoende

---

<sup>76)</sup> Onderwysleierskap: op cit., p. 132

word die gaping oorbrug tussen die weet wat om te doen en hoe om dit wel effektief te doen. Die hoof mag reg aan die begin ook sê dat sy hulp, raad en leiding altyd beskikbaar is, dat die nuweling maar net daarom moet vra en dat hy af en toe oor sy probleme in die kantoor kan kom gesels. Indien hierdie aanbod aanvaar word, word 'n goeie werksverhouding opgebou. Tydens so 'n bespreking kan die hoof ook sê dat hy beter in staat sal wees om raad te gee indien hy self in die klaskamer kan sien wat gebeur en hoe dié onderwyser sy werk aanbied. Die hoof het natuurlik die reg om 'n klas te gaan besoek, maar hy moet onthou dat dit die onderwyser se klaskamer is en dat hy as hoof net 'n besoeker is. Indien die hoof op so 'n wyse 'n klas besoek en die onderwyser laat voel dat dit sy (die klasonderwyser) se heiligdom is wat nou betree word, sal die hoof meer as welkom wees. Die benodigde en verlangde hulp en leiding kan dan gegee word en die trots van die onderwyser kan op hierdie wyse opgebou word.

Die program van werk wat aan die nuwe onderwyser gegee word, is ook van belang en sal onder andere bepaal hoe goed sy eerste jaar se werk gedoen word. Vir die hoof wat glo

dat die meer intelligente leerlinge leerlinge van groter belang as die gemiddeldes of swakkeres is, word die heel beste onderwysers dikwels by die intelligente klasse geplaas en die onervare onderwysers by die swakker klasse. Indien die saak vanaf hierdie kant benader word waar die nuwe onderwyser deur die hoof bygestaan word totdat hy sy voete gevind het, mag die posisie ook omgekeerd wees. Dit mag dan nie die geval wees nie, want die eise wat 'n intelligente klas selfs aan 'n ervare onderwyser stel, is soms baie hoog. Juis in die primêre skool waar daar 'n duisternis van take is wat verrig moet word, is dit 'n goeie beleid indien die hoof gedurende die eerste jaar of twee die meer verhewe binne- en buitemurse opdragte aan 'n nuwe onderwyser gee en om die personeel 'n dag of twee voordat die skool begin, saam te roep, kan 'n baie goeie beleid wees en om ook die nuwe onderwyser tuis te laat voel en take te verdeel om die program vir die jaar te laat vlot. Op so 'n dag voordat die leerlinge na die skool kom, word feitlik alles in gereedheid gebring en is die onderwyser op die eerste skooldag ook glad nie meer so vreemd nie.

Baie onderwysers gee onderwys op vreemde dorpe en hoewel dit nie 'n vername taak van die hoof is om aan hulle losies te verskaf nie, is dit tog 'n ideale geleentheid vir die hoof om dit wel te doen, die nuweling se goeie gesindheid te verkry en op hierdie wyse sal dit wel makliker wees om die nuwe onderwyser te lei, maar dan moet die hoof die nuweling nie te direk en ferm die gemeenskap binne stuur nie en hy as hoof moet die verskille kan raak sien en help sonder om in te meng.<sup>77)</sup>

Dit is egter van belang dat die nuwe onderwyser sekere professionele vaardighede sal besit, dat dit ontwikkel kan word in 'n konstruktiewe en aanmoedigende situasie en positiewe gesigspunte tot sy eie selfverbetering aangemoedig word en wat verstewig kan word deur 'n simpatieke handeling. Dit is belangrik dat die hoof se oordeel in sulke gevalle veilig en deeglik gefundeer sal wees; dat hy werklik sal probeer om 'n konstruktiewe situasie te skep waar die onderwyser werklik 'n kans sal hê om te slaag. Alle professies het egter hulle mislukkings en die feit dat 'n hoof af en toe faal in sy pogings om elke onderwyser die beste moontlike begin te laat maak, is van minder belang in vergelyking met dit

---

<sup>77)</sup> Cawood, J: op cit., p. 132



wat gedoen word in 'n vriendelike, konstruktiewe en sensitiewe bekendstelling met die onderwys.

4.7 Wat verwag die hoof van die nuwe onderwyser?

4.7.1 Roepingsbewustheid

Ons kan verwag dat 'n persoon wat tot die onderwys toetree, gemotiveerd moet wees om onderwys te gee en om van 'n loopbaan in die onderwys 'n sukses te maak. Idealisme en roepingsbewustheid stel die beginner in staat om by die hoë branders van probleme en skooltake van die eerste jaar verby te kyk en wel na die sterre.<sup>78)</sup>

4.7.2 Liefde vir kinders

Hy moet van kinders hou en sy primêre taak is om so gou moontlik 'n gesonde verhouding met sy leerlinge te kweek en die heel beste middel om laasgenoemde aan sy kant te kry, is dat die hoof hierdie nuweling sal lei deur middel van doelgerigte, beplande en goed voorbereide lesse wat entoesiasies aangebied word en waaraan die leerlinge doelgerig en planmatig deelneem.

4.7.3 Probleme met die leerstof

Vanweë sy akademiese kwalifikasies behoort die beginner oor die nodige agtergrondkennis

---

<sup>78)</sup> De Witt, J T: op cit., p. 103

te beskik vir die vakke wat hy in die primêre skool gaan onderrig. Hy behoort ook op grond van sy professionele opleiding genoegsame teoretiese kennis van die opvoeding en onderwys te hê om hom in staat te stel om die leerstof te begryp en te vertolk, sinvol aan te bied en tuis te bring. Ten spyte van dit alles kan daar verwag word dat die beginner probleme met die leerstof gaan ondervind soos dit op die skoolvlak aangebied word. Veral wat die inhoudsvakke betref, sal die nuwe onderwyser homself in die onbenydenswaardige situasie bevind dat hy weer van vooraf die leerstof op skoolvlak moet bemeester. Hy moet dus gedurig leiding ten opsigte hiervan ontvang - ook dat hy elke dag se werk deeglik sal voorberei.

#### 4.7.4 Onderrig is die eerste verantwoordelikheid

Die beginner moet daarteen waak dat sy persoonlike belange nie met die onderrig wat aan hom toevertrou is, bots nie en dat buite- en binne-muurse aktiwiteite nie so baie aandag sal geniet dat die onderrig daaronder ly nie. Hy moet dus gelei word om deeglik te beplan, goed voor te berei, werk moet gereeld nagesien word, verslagboek moet op datum wees, ens. Laasgenoemde kan 'n onmisbare deel van die beginner se toerusting word deurdat name en adresse van leerlinge, leerplanne, ens.

daarin bewaar kan word.

#### 4.7.5 Organisasie en beleid<sup>79)</sup>

Daar kan verwag word dat 'n beginner 'n daadwerklike poging sal aanwend om die skool se organisasie en beleid so gou moontlik te leer ken. Hy is gelukkig indien dit wel op skrif is en die beginner wat by 'n skool aangestel word waar die hoof 'n senior personeel-lid aanwys om hom touwys te maak, is baie gelukkig. Waar dit egter nie die geval is nie, moet hy egter nie nog wag nie, maar self 'n ervare persoon op die personeel uitkies en ondervra. Daar sal wel dinge wees waarmee die beginner nie saamstem nie, maar hy moet op 'n mooi en beskaafde manier gelei word om te beseef dat hy sy kritiek eers vir homself moet hou en indien hy na 'n paar maande nog steeds verskil, die hoof daarna uit te vra.

#### 4.7.6 Probleme met dissipline

Daar kan verwag word dat die beginner probleme met dissipline gaan hê, maar die onderwyser wat in die regte verhouding tot sy klas staan, sal wel minder hoofpyn oor hierdie saak hê. Dit is reeds beklemtoon dat die regte verhouding om die onderrig draai, want

---

<sup>79)</sup> Ibid., p. 104

as laasgenoemde van 'n hoë gehalte is, sal die onderwyser die respek en agting van die leerlinge geniet en voeg ook hierby 'n simpatieke, billike, dog ferme en beheerste optrede en die leerlinge sal aan die kant van die onderwyser wees en die stryd in 'n groot mate gewonne.

#### 4.7.7 Noodsaaklikheid van straf

Die beginner sal dit nodig vind om die leerlinge te straf en hiervoor mag nie terugge-deins word nie. Dié jong onderwyser wat in die waan verkeer dat hy die leerlinge aan sy kant kan kry deur hulle nie te straf wanneer hulle dit verdien nie, is besig om homself te mislei. Hy moet egter gelei word om te beseef dat hy redelik met sy straf sal wees en nie bv. 'n kind wat 'n boek vir die eerste keer by die huis laat lê vir 'n uur na skool hou nie. Lyfstraf mag hy nie toepas nie, want dit is die skoolhoof se prerogatief en indien hy voel dat 'n oortreder hoof toe moet gaan, moet hy hom nie stuur nie, maar nadat hy toegesien het dat die hele klas konstruktief besig is, moet hy homself daarheen neem. Ook moet hy versigtig wees deur nie onverantwoordelike dinge te sê of neerhalende opmerkings teenoor leerlinge te maak nie.

#### 4.7.8 Verhouding met die kollegas

Hy moet gelei word om te besef dat hy ten alle tye sy kollegas in ag moet neem, want hulle samewerking is uiters noodsaaklik, veral aan die begin van sy loopbaan. Oormoedigheid en onwilligheid om raad te aanvaar, is 'n onvergeeflike sonde aan die kant van die beginner. Ook moet hy as nuweling leer dat hy selfs die sekretaresse, opsigter en skoonmakers sal respekteer; sy verhouding met die ouers is van die uiterste belang en as hoof sou ek verwag dat my personeel minstens eenmaal per jaar die ouers tuis sal gaan besoek (verder hieroor in die volgende hoofstuk). Die moeilike ouer kan gewen word deur 'n onderwyser wat bereid is om ongeag die gesindheid van die ouer, vriendelik en redelik te wees.

#### 4.7.9 'n Waardige lid van die professie

Ten slotte kan verwag word dat die beginner die onderwysprofessie waardig sal wees deur altyd en orals 'n mooi voorbeeld te stel en ander se respek en agting af te dwing en dit is daarom noodsaaklik dat hy die primêre taak waarvoor hy verantwoordelik is, nl. onderrig en leiding aan die leerlinge, na die beste van sy vermoë en professioneel sal verrig.

#### 4.7.10 Algemeen

'n Besielde beginner se idealisme, geesdrif,

inisiatief en sprankel is iets kosbaars en hy kan deur middel van effektiewe oriëntering baie vir die gemeenskap en professie aangewend word en so 'n oriënterings- en voorligtingsprogram kan die volgende doelstellings hê: (i) die aanpassing en inpassing van die beginner by die personeel; (ii) 'n bekendstelling met die besondere skool se beleid, prosedures, ens; (iii) die professionele ontwikkeling en welsyn van die onderwyser.

Hoewel die primêre skoolhoof 'n uiters verneme aandeel in so 'n program het, moet hy die hulp inroep van 'n ander onderwyser wat as skakel, voog en "toesighouer" van die beginner optree.<sup>80)</sup>

Die hoof behoort nie alleen hierdie rol te speel nie, want die beginner is dikwels nie geneë daarmee om hom as beskermheer te sien nie - dalk weens die verskil in ouderdom en die gesag en meerderwaardigheid wat die amp van skoolhoof inhou. Hy moet die meewerkende onderwyser sorgvuldig kies en hom alle moontlike bystand, belangstelling en steun bied.<sup>81)</sup>

Die ideaal sou wees om nie vir so 'n leerkrag meer as vier nuwelinge te gee nie - dat hy

---

<sup>80)</sup> Cawood, J: op cit., p. 136

<sup>81)</sup> Collins, M: Students into teachers, p. 83

en sy span eenmaal per week gesamentlik 'n vry lesuur het. Sy pligte sou dan onder meer die volgende insluit: (i) Skakel, koördineer en "voog" van die nuwe onderwyser; (ii) Hulp en steun m.b.t. aanpassingsprobleme in skool en gemeenskap; (iii) Hulp en leiding m.b.t. leerlingprobleme en dissiplinêre optrede; (iv) Hulp en leiding m.b.t. onderrigprobleme; (v) Hulp en leiding m.b.t. die verkryging van hulpmiddels en (vi) Hulp en leiding m.b.t. die evaluering van leerlinge.

Ook die vakhoof kan taktvolle en simpatieke leiding m.b.t. die beginner aanbied. Dit sou baie wenslik wees dat daar noue skakeling tussen die meewerkende onderwyser en die vakhoof bestaan t.o.v. probleme by spesifieke beginners en die wesenlike hulp en leiding van die vakhoof kan die volgende insluit: (i) Beplanning van die eerste skooldag se onderrig en bedrywighede; (ii) les-, kwartaal- en jaarbeplanning; (iii) leiding m.b.t. onderrigmetodes en tegnieke; (iv) opstel van verslagboeke; (v) leiding m.b.t. die verkryging en benutting van onderrighulpmiddels; (vi) leiding m.b.t. die opstel van eksamen-vraestelle en memorandums; (vii) Sillabus-vertolking; (viii) bekendstelling met professionele tydskrifte; (ix) inskakeling by vakgenootskappe op streeksbasis.

#### 4.8 Die primêre skoolhoof en die proefstudent

Dit is die verantwoordelikheid van skole wat redelik naby 'n opleidingsinrigting is om proefstudente vir sekere tye te aanvaar en 'n toenemende mate van klaskamer-ondervinding moet op hierdie wyse deur die proefstudent opgedoen word aangesien daar nou vanaf die teorie na die praktyk beweeg word. Die hoof staan in die brandpunt om dié persoon tuis te laat voel deurdat hy weer eens die klasonderwysers vooraf moet vra om hierdie tydelike leerkragte te aanvaar, tuis te laat voel, te help waar moontlik en so veel moontlik inligting aan hulle beskikbaar te stel. Voorts besef die hoof dat hy hier nie met 'n eenrigting-straat te doen het nie en vele voordele kan na vore kom uit die instruksionele program:

- (i) Klasonderwysers wat so 'n proefstudent onder hulle vlerke neem, verrig baie dikwels 'n deeglike taak.
- (ii) Die hele klimaat van die skool kan uitgebrei word deur die varsheid en vitaliteit van proefstudente. Hulle kennis van huidige teorieë en hulle gretigheid om te slaag, kan selfs die klasonderwysers stimuleer. Entoesiasme is, soos ons weet, aansteeklik.
- (iii) Die hoof sal die eerste wees om te erken dat ervare onderwysers dikwels nuwe metodes en teorieë van studente leer wat die voordeel het om nog met die jongste navorsingsresultate kennis te maak.



- (iv) Prosedures vir die aanvaarding en onderrig van sulke studente moet versigtig deur die hoof opgestel word en 'n handboek of gedupliseerde pamflet is toepaslik om riglyne neer te lê sodat so 'n proefstudent nie net na die skool kom om te kyk en te sit nie, maar werklik waardevolle ervaring kan opdoen.

Om hierdie program te implimenteer, sou ek graag wou voorstel dat daar deur die hoof van so 'n opleidingsinrigting vir onderwysers 'n omsendbrief aan alle skole wat deur dié inrigting se studente besoek word, gestuur word om in die fynste besonderhede te verduidelik wat van laasgenoemde verwag word sodat daar absolute koördinasie tussen die skool en die opleidingsinrigting kan wees. Een van hierdie inrigting se dosente kan ook by geleentheid die skole besoek en verduidelik wat presies van hulle studente verwag word. Die hoof en sy kollegas behoort sulke studente te verwelkom; hulle moet aangemoedig word om met die skool bekend te word en kennis maak met spesifieke leer-situasies. Die hoof sal ook af en toe gekonfronteer word met die lui klasonderwyser wat nou die proefstudent al die werk sal laat doen, maar aan sulke onderwysers moet dan liever nie proefstudente toegeken word nie.

Die hoof moet verder toesien dat so 'n proefstudent se oriëntering gou plaasvind en betekenisvol is; hy

moet dadelik 'n werkende lid van die personeel word en goeie verhoudings tussen die klasonderwyser en die proefstudent moet dadelik van krag word. Gedurende die laaste week van die kwartaal kan die hoof sy eie personeel oriënteer en lei om die proefstudente se tydperk na die vakansie vir almal die moeite werd te maak. Ouer onderwysers mag dalk teenkanting gee, want hulle beskou die proefstudent as 'n indringer en die rede daartoe is jaloesie, onveiligheid, 'n vrees vir verandering, ens. Die vaardige hoof sal hierdie probleem oplos deur op sinvolle wyse d.m.v. goeie menseverhoudings te werk.

#### 4.9 Wat beginners sê

Tydens die afgelope drie jaar het ek met 'n hele aantal beginners sowel as proefstudente op sekere tye informele onderhoude gevoer en op 'n hele aantal interessante menings afgekom:

- (i) Die fases van die proefstudent - ervarings wat vir hierdie mense as beginners die waardevolste was, was die tydperk waartydens hulle geheel en al die klaswerk oorgeneem het - vir die hele dag, die organisering en beplanning van die daaglikse skedules en die ontwikkeling van eenheid en lesplanne onder die toesig van die ervare onderwyser.
- (ii) Die fases van die proefstudent-ervarings wat hulle as ontoereikend bestempel het, was 'n gebrek aan geleentheid om wel die klasse oor te neem; 'n gebrek aan praktiese hulp en leiding

aan die kant van die klasonderwyser; gebrekkige metodes; tydsbesteding en 'n onbuigsaamheid van die program wat gevolg word; te veel nasienwerk wat die klasonderwyser self moes gedoen het, is aan hulle gegee; onnodige afrolwerk; 'n tydperk van proefonderwys in 'n swak en verkeerde tipe skool.<sup>82)</sup>

- (iii) Die werkindeling vir die beginner is 'n delikate saak waaroor daar nog heelwat besin moet word. Die vraag is of hy dadelik senior klasse en hoër begaafde of swakker begaafde seksies van 'n sekere klas moet onderrig. Ons het reeds gesien dat dit dikwels gebeur dat die junior leerlinge en die minder begaafdes aan die beginner toegewys word. Wat die persone betref wat kindertuinopleiding gehad het, is daar natuurlik nie 'n probleem nie, want hulle word by die sub. standerds en st. 1 geplaas. Wat betref die onderwysers wat by die senior primêre groep geplaas word, lê die oplossing moontlik in 'n kompromie, nl. in stede van by sts 2 of 5, dan liever by sts 3 of 4, ook nie by die hoër begaafde of die swakker begaafde seksies nie, maar by die middelgroepe. Dit is natuurlik nie altyd prakties moontlik nie, veral nie in die kleiner skole of in skole waar daar personeeltekorte stremmend inwerk nie.

---

<sup>82)</sup> Kopp, O W en McNeff, M O: op cit., p. 94

- (iv) Ander moontlike wenke is om vir die beginner heelwat geleentheid te gee om lesse te herhaal deur meer as een seksie van dieselfde klas by hom in te deel; dit bied geleentheid tot minder voorbereiding en deur die herhaling van dieselfde lesse kan hy uitbou op die gehalte van die onderrig.<sup>83)</sup>
- (v) 'n Welkome klemverskuiwing by klasbesoek veroorsaak dat die hedendaagse vorm baie meer aanvaarbaar as voorheen is. Hier verwys ek na die eertydse formele, outoritêre en ongewilde praktyke wat nou plek gemaak het vir 'n aangenamer en belangstellende aspek van onderrigleiding. Klasbesoeke kan 'n vername vorm van onderrigleiding wees, mits dit nie die enigste vorm van leiding is nie. Dit is wenslik dat so 'n besoek volg nadat die hoof en die personeel ooreengekom het oor sekere beginsels en metodes en nadat daar saam beraadslaag is oor wanneer so 'n besoek sal plaasvind.<sup>84)</sup>

#### 4.10 Die primêre skoolhoof en die doeltreffende en ervare onderwyser

Die doelstellings van klasbesoek sal verskil na gelang die verskillende situasies. As die skoolhoof die student-onderwyser besoek, kan die doel volgens

---

<sup>83)</sup>Collins, M: op cit., p. 83

<sup>84)</sup>Bassett, C W, Crane, A R en Walker, W G: op cit., p. 70

Cawood<sup>85)</sup> voorligting wees; by die beginner onderrig-verbetering en as hy die ervare onderwyser besoek, kan die doel wees om sekere wenke en tegnieke te aanskou wat hy met vrug aan andere kan oordra. Die ervare onderwysers is dikwels ook leiers in dié sin dat hulle die adjunk-, departements- of vakhoofde is, wat moet leiding gee in groepsverband en van dié groep verwag 'n mens rypheid, lewenswysheid, die agting van die leerlinge, kollegas, ouers en die gemeenskap.

Klasbesoek deur die skoolhoof by hierdie mense kan beperk wees tot een per jaar en kan ten doel hê om sekere wenke m.b.t. die onderrig en tegnieke by so 'n ervare leerkrag te aanskou. Hy moet hulle ook steun in hulle pogings om te eksperimenteer en aanmoedig om tydskrif-artikels te skrywe, hulle aanmoedig om aan plaaslike en provinsiale verenigings en vakvergaderings deel te neem en die plasing van student-onderwysers by sulke onderwysers is die ideale situasie.<sup>86)</sup>

#### 4.11 Die primêre skoolhoof en groepe van onderwysers

Die skoolhoof se verhouding met sy personeel is van baie groot belang en word veral gemanifesteer in verskeie personeelvergaderings waarvan daar verskil-

---

<sup>85)</sup> Cawood, J: op cit., p. 140

<sup>86)</sup> Basset, C W, Crane, A R en Walker, W G: op cit., p. 71

lende soorte is: die gewone personeelvergadering; subkomitee - werk wat voortspruit uit volle personeelvergaderings, kort daaglikse vergaderings tydens pouses en voordat die skooldag begin; weeklikse vergaderings van die skoolhoof en sy adjunk- en departementshoofde; vergaderings van die skoolhoof en vakhoofde en vakvergaderings.

#### 4.12 Die primêre skoolhoof en die vakhoof

##### 4.12.1 Algemeen

Volgens Callahan<sup>87)</sup> is die vakhoofde belangrike bondgenote van die primêre skoolhoof m.b.t. laasgenoemde se leierskap. Die kompleksiteit van die hedendaagse skoolstelsel en die spesialisasie m.b.t. sekere vakrigtings veroorsaak dat geen individu 'n kenner van al die vakgebiede kan wees nie. Hoewel die skoolhoof soms baie take aan die vakhoofde moet deleger, is lsg. se taak; behalwe hulle eie onderwys, voorligting en beplanning van die werk op 'n sekere vlak, verantwoordelikheid vir die koördinering van die werk van al die onderwysers in 'n sekere afdeling van die skool of in een of meer vakke.<sup>88)</sup>

---

<sup>87)</sup> Callahan, M G: The effective school department head, p. 22

<sup>88)</sup> Kaapse Onderwysdepartement: Omsendbrief E.987, p. 5 - p. 6

Gereelde byeenkomste van vakhoofde saam met die hoof is baie belangrik. Die hoof se taak by sulke byeenkomste is om voorligting en leiding te gee. Met behulp van werklike leiding en rigtinggewing kan die vakhoofde 'n vername taakmag in die primêre skool word indien hulle deur die hoof gesteun word en hulle weer op hulle beurt weer hulle steun en lojaliteit aan die hoof bied. Deeglike voorligting aan die vakhoofde kan 'n groot bate wees en ander sake vir die agenda van so 'n vergadering kan wees: (i) Werkindeling van die personeel vir roosterdoeleindes; (ii) Oriëntering van beginners; (iii) Nuwe aanstellings; (iv) Moderering van vraestelle en skrifte; (v) Eksaminering en evaluering; (vi) Toetsing; (vii) Inspeksieverslae; (viii) Leerplanne, handboeke en voorrade; (ix) Hulpmiddels; (x) Onderwysvernuwing, navorsing, denkrigtings, e.d.m.<sup>89)</sup>

#### 4.12.2 Vakgroepe

Om vakleiding te gee, moet die vakhoof helderheid hê oor die doelstellings van opvoeding en onderwys en hy moet sy groep lei om hulle sekere vakdoelstellings deeglik in te sien en teen die hoof-doelstellings van die onderwys te projekteer. Die vakhoof het 'n

---

<sup>89)</sup> Cawood, J: op cit., p. 152

vername verantwoordelikheid m.b.t. die beplanning van vak-inhoud en hy moet leiding gee insake die wyse van die aanbieding van verslagboek-skemas en die beplanning en aanbieding van werk tydens die jaar en ook tydens die kwartaal. Ook moet hy toesien dat die leerplan-vereistes nagekom word; dat Departementele opdragte en aanbevelings deur die inspekteur uitgevoer word; sy vakgroep op hoogte hou van denkrigtings; metodes, hulp en leermiddels in die vak; hy het 'n buitengewone verantwoordelikheid teenoor onderwysers wat onseker is oor die vakinhoud en veral nie die nodige opleiding het in die vak wat hulle moet aanbied nie. Daarom moet hy toesien dat daar genoegsame vaktydskrifte, naslaanwerke, onderrighulpmiddels en leermiddels in die skool is.

Om al hierdie funksies te vervul, behoort die vakhoof die daadwerklike leiding, steun aanmoediging en voorligting van die skoolhoof te ontvang. Hy moet veral gelei word om die waarde van goeie menseverhoudings in te sien m.b.t. sy vakgroep. Die hoof kan die vergadering bywoon al is hy nie die vakhoof nie en in ieder geval behoort hy die notule van elke vakvergadering te ontvang en in sy kantoor te liasseer, tesame met



inligting t.o.v.hulp- en leermiddels; diagnostiese toetse; wenke deur vakinspekteurs, evalueringsbesonderhede, inspeksieverslae; en memoranda; omsendbriewe, leerplanne, e.d.m.

4.13 Die primêre skoolhoof, die adjunk- en departementshoof

Onderwysers wat in hierdie poste aangestel word, is gewoonweg goed opgelei en het baie jare ondervinding in die primêre skool en behoort die hoof daadwerklik by te staan, ook m.b.t. sy onderwysleiding. Omdat die adjunk- of departementshoof die leiding van die skool moet oorneem as die hoof afwesig is, moet hulle sistematies in alle aspekte van onderwys-leiding ingelei word. Daar moet 'n besondere vertrouensverhouding tussen hulle wees en 'n doeltreffende wyse om sulke persone te betrek by die beplanning, beleidmaking en uitvoering is om weekliks byeen te kom om sake van gemeenskaplike belang m.b.t. die skool te bespreek.

4.14 Ten besluite

Van die lang lys moontlike kundighede wat 'n deel van die meesterskap van die ware leier is, staan sy kommunikasiekundighede bepaald bo-aan die lys, want doeltreffende leierskap beteken doeltreffende kommunikasie en dit vereis nie net dié kundigheid nie, maar impliseer met 'n dwingende noodwendigheid.

Die-in-verbinding-kom en in-verbinding-bly is 'n essensiële vereiste vir suksesvolle leierskap en hiermee hang saam die kuns van redevoering en die kuns van onderhoudvoering met al die spesifieke kundighede wat dit behels. Sodra jy as leier na vore tree, is die volgelinge besig om jou te beoordeel en in werklikheid is hulle redelik onverbidde-lik in hulle evaluering van die persoon wat hulle lei en dit duur nie lank nie, of hulle het hom op 'n kontinuum geplaas. Hierdie kritiese ingesteldheid beteken nie noodwendig dat volgelinge negatief teenoor 'n leierspersoon ingestel is nie, maar dit is dood-natuurlik dat die volgelinge die man wil plaas wat hy moet volg en vir doeltreffende leierskap is dit noodsaaklik om jou saak met oortuiging en geesdrif te stel, maar soms is die wil en vermoë om met oorgawe te kan luister ewe belangrik.

Doeltreffende kommunikasie verg egter ook veral mensekennis en dus 'n indringende kennis van mense-verhoudinge. Dit geld enige persoon wat met mense werk, maar dit is 'n absoluut aksiomatiese voorvereiste vir die meesterskap van die leier wat waarlik lei. Die leier wat enigsins daarop kan aanspraak maak dat hy doeltreffend met sy volgelinge kommunikeer, is onteenseglik ook daardie man wat 'n element van voortreflikheid in sy menseverhoudinge openbaar en wat steeds daarna streef om op hierdie gebied 'n hoë piek van volmaaktheid te bereik.

Die hoof moet as leier ook die kuns bemeester van begeleide individualisering en die kern van hierdie faset van leierskapsverwerkliking is dat die kind ten spyte van al sy kind-beperkinge tog iemand wil wees. In sy strewe na selfverwesenliking van sy leierskap-moontlikhede besef hy maar te goed dat hy ten beste kan vorder onder die begeleiding van die volwassene en in die besonder onder die leiding van die onderwyser wat weer deur die primêre skoolhoof gedurig bygestaan en ondersteun sal word. Die puik onderwyser ken sy professionele as 'n beroep waarin jy jou mindere moet help om jou meerdere te word;<sup>90)</sup> wat weer eens pragtig aansluit by Landman en andere<sup>91)</sup> waar hulle verklaar dat die volwassenes ondersteuning gee aan die leerlinge wat vele aangeleenthede betref. Kinders is mense wat hulpbehoewend is en volwassenes is diene wat as steungewers kan optree.

Die hoof as volwassene moet dus ook diene wat hy wil steun, ken sodat die wyse van begeleiding kan inpas by diene wat begelei word. Maar dit is ook 'n vername element van die primêre skoolhoof se taak om met betrekking tot leiding wat hy moet gee, gedurig op hoogte te bly en kursusse by te woon, wyd te lees en altyd op hoogte van sake te bly. Hy moet 'n innovator wees, 'n invoerder van

---

<sup>90)</sup> De Witt, J T: op cit., p. 83

<sup>91)</sup> Landman, W A en andere: op cit., p. 1

idees wat die personeel denkende mense sal maak omdat hy gedurig in kontak moet wees met die huidige opvoedkundige denke. Die hoof moet ook moderne navorsing verstaan en krities kan beoordeel en hiervoor is daar gedurig die element teenwoordig van om student te bly - saam met sy personeel wat ook immers onderworpe is aan indiens-opleiding wat deur omgangsinspekteurs, maar veral deur die hoof, gegee word. Dit bring ons vervolgens by die verhouding skoolhoof- leerling wat die tweede belangrike beweegrede agter hierdie studie is.

#### 4.15 Verwysings

1. Adams, J F : Counseling and Guidance, The Macmillan Company, London, 1970
2. Bassett, G W, Crane, A R en Walker, W G : Headmasters for better schools, University of Queensland Press, Queensland, 1974
3. Bauer, G K : An approach to leadership - development in the context of Secondary Education, M.Ed.-verhandeling Stellenbosch, 1974
4. Beukes, J H : Skoolvoorligting in Nederland, R.G.N, Pretoria, 1976
5. Beukes, J H : Skoolvoorligting in Switzerland, R.G.N, Pretoria, 1976
6. Beukes, J H : Skoolvoorligting in Wes-Duitsland, R.G.N, Pretoria, 1976
7. Bradfield, L E : Supervision for Modern Elementary Schools, Ohio, 1964
8. Brembeck, C S : The discovery of teaching, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1962
9. Brown, J A C : The social psychology of industry, Harmondsworth, Middlesex, 1956

10. Burrup, P E : The teacher and the public school system, Harper, New York, 1960
11. Coetzee, S D J : Die verhouding tussen die onderwyser en leerling in die spontane opvoedingsituasie in die skool, met spesiale verwysing na die godsdienstige, M.Ed.-verhandeling Pretoria, 1976
12. Cook, A en Mack, H : The Headteacher's Role, Macmillan, London, 1971
13. Dale, E en Urwick, F : De staf in de organisatie, Marka-Boeken, Utrecht, 1964
14. De Boer, A G : Education and the democratic ideal, Longmans, 1951
15. Detjen, E W en Detjen, M F : Elementary School Guidance, McGraw-Hill Book Company, Inc., New York, 1963
16. De Witt, J F : Professionele Oriëntering vir die Onderwysberoep, Butterworths, Durban, 1979
17. Gunter, C F G : Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde, Universiteits- Uitgewers en-Boekhandelaars, Stellenbosch, 1975
18. Gunter, C F G : Fenomenologie en Fundamentele Opvoedkunde, Universiteits- Uitgewers, Stellenbosch, 1969
19. Grambs, J D : Modern Methods in Primary Education, The Dryden Press, New York, 1958
20. Graves, J W : How to keep teachers happy, McGraw-Hill Book Company, New York, 1958
21. Harris, B : Supervisory Behavior in Education, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1963
22. Harris, B : In-service Education; a guide to better practices, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1964
23. Holman, M V : How it feels to be a teacher, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia, University, 1950

24. Hughes, A G : Education and the democratic ideal, Longmans, 1951.
25. Jacobson, P B, : The Principalship: New Perspectives, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1973  
Logsdon, J D en  
Wiegman, R R
26. Jacobson, P B : The Effective School Principal,  
Reavis, W C en Prentice-Hall, Inc., Englewood  
Logsdon, J D Cliffs, New Jersey, 1963
27. Jones, A J : Principles of Guidance, McGraw-  
Hill Book Company, New York,  
1970
28. Jones, A J, : Principles of Guidance, McGraw-  
Stefflre, B en Hill Book Company, New York,  
Stewart, N R 1970
29. Jooste, J H : Gedifferensieerde Onderwys in die  
Transvaalse Komprehensiewe Hoër-  
skool, doktorale proefskrif,  
Pretoria, 1963
30. Kelly, Eugene : The role of the principal in ex-  
perimentation, Journal of Sec-  
ondary Education, April, 1975
31. Kopp, D W en : Guidance Handbook for personnel of  
McNeff, M D Elementary Schools, University  
of Nebraska Press, Lincoln, 1969
32. Kilian, C J G en : Fundamentele Pedagogiek en Funda-  
Viljoen, T A mentele Strukture, Butterworths,  
Durban, 1974
33. Kindred, L W : How to tell the school story, Pren-  
tice-Hall, Inc., Englewood Cliffs,  
New Jersey, 1960
34. Kwant, R C : Wysbegeerte van de Ontmoeting,  
Het Spectrum
35. Landman, W A, : Denkwyses in die opvoedkunde,  
Kilian, C J G, Pretoria, 1971  
Roos, S G en  
Viljoen, T A
36. Landman, W A en : Opvoedkunde vir Onderwysstudente,  
andere Universiteits- Uitgewers en-  
Boekhandelaars, Stellenbosch, 1978
37. Landman, W A, : Fundamentele Pedagogiek, Leerwyses  
Roos, S G en en Vakonderrig, Butterworths, Dur-  
Mentz, N J ban, 1979

38. Logan, L en  
Logan, V G : Teaching the Elementary School Child, Houghton Mifflin Company, Boston, 1961
39. Lauer, Q : Phenomenology: Its Genesis and Prospect, Harper and Row, New York, 1965
40. Lee, I J : How to talk with people, McGraw-Hill, Book Company, New York, 1952
41. Levin, D : Soviet Education Today, Staples Press, London, 1959
42. Marshall, J : Chairmanship and meeting procedure for colleges, schools and private groups, Edward Arnold (Publishers) Ltd., London, 1957
43. Mehl, M,  
Mills, H and  
Douglas, H : Teaching in the Elementary School, The Ronald Press Company, New York, 1950
44. Meyer, A M J,  
Muller, A D en  
Maritz, F A : Die Fenomenologie, Academica, Pretoria, 1967
45. Morris, Van Cleve : Modern Movements in educational philosophy, Houghton Mifflin Company, Boston, 1969
46. Muller, C A H : De secretaresse en wat haar taak eigenlyk inhoudt, Prisma, Utrecht, 1961
47. Murphy, D : Communicatie in het moderne bedrijf, Marka, Antwerpen, 1965
48. Neagley, R en  
Evans, N D : Handbook for effective curriculum development, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1967
49. Onderwysleierskap : S.A.V.B.O-kongres gehou te Stellenbosch, 25 - 26 Januarie 1979
50. Perquin, N : Algemene Didactiek, Romen, Maaseik, 1961
51. Reeder, E H : Supervision in the elementary school, Houghton, Mifflin, Boston, 1953
52. Rivlin, H N : Teaching Adolescents, Appleton-Century Crofts, Inc., New York, 1961

53. Smit, T C : Die aandeel van die skool in die begeleiding van die kind op weg na sedelike volwasse-  
heid, doktorsale proefskrif,  
Stellenbosch, 1966
54. Sprott, W J H : Human Groups, Harmondsworth,  
Middlesex, 1958
55. Strange, R en : Guidance in the classroom, The  
Morris, G Macmillan Company, London, 1964
56. Tead, O : The art of administration, Mc-  
Graw-Hill, New York, 1951
57. Vandenberg, D : Theory of knowledge and problems  
of education, University of Illi-  
nois, Press, Chicago, 1969
58. Vandenberg, D : Being and Education: An essay  
in Existential Phenomenology,  
Prentice-Hall, Inc., Englewood  
Cliffs, New Jersey, 1977
59. Van der Stoep, F : Didaskein, McGraw-Hill, Johannes-  
burg, 1972
60. Van der Stoep, F : Didaktiese Grondvorme, Academica,  
Pretoria, 1973
61. Viljoen, T A en : Fundamental Pedagogics, Butter-  
Pienaar, J J worths, Durban, 1971
62. Viljoen, T A : Die Pedagogiek as Normatiewe  
Wetenskap, D.Ed.-verhandeling,  
Pretoria, 1972
63. Van Zyl, P en : Theory of Education, Longman,  
Duminy, P A Kaapstad, 1976
64. Yauch, W : The beginner teacher, Henry Holt  
and Company, New York, 1955
65. Yule, R M : An investigation of factors in-  
fluencing the principals of state  
secondary schools in England,  
Scotland and West Germany, A re-  
port presented to the Transvaal  
Education Department



## HOOFSTUK VYF

### 5. EVALUERING VAN EN KONTAK MET DIE KIND AS KOMPONENTE VAN LEIDING

#### 5.1 Inleidend

Gunter<sup>1)</sup> toon aan dat opvoeding by die kind, in teenstelling met die dier, moontlik en noodsaaklik is omdat as mensekind hy 'n self-bewuste en handelende subjek is wat oor die vermoë beskik om deur eie keuse, beslissing en daad iets van homself in die wêreld te maak. Die mens is 'n selfstandigheid van syn en dus 'n vrye subjek teenoor die wêreld van objekte. Hierby sluit Smit<sup>2)</sup> aan as hy verklaar dat in ons ontwerp van 'n fenomenologiese beeld van die kind, dit tot dusver geblyk het dat die kind opvoedbaar is en vir sy behoorlike ontwikkeling na volwassenheid van opvoeding afhanklik is; dat hy in 'n ope wêreld vol van moontlikhede lewe wat in en deur die opvoeding wat hy ontvang verwesenlik moet word; dat hy as selfbewuste en vrye subjek nie alleen moontlikhede het tot kommunikasie met en handeling in sy wêreld nie, maar ook moontlikheid is, omdat hy eksistensie is, dat hy deurgaans 'n deurleefde, gerigte liggaam of liggaamlikheid is wat sy wêreld deurleef en telkens intensioeneel daarby betrokke is; dat hy dus 'n selfbewuste, redelik-denkende, waarderende, willende, voelende

---

<sup>1)</sup> Gunter, C F G: Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde, pp. 36 - 45

<sup>2)</sup> Smit, T C: Die aandeel van die skool in die begeleiding van die kind op weg na sedelike volwassenheid, pp. 184 - 186

kiesende en handelende subjek is wat in relasie staan, d.w.s. dat hy persoon is en 'n geïntegreerde persoonlikheid moet word; dat as persoon sy lewe deurgaans in die teken van oorwegings tussen goed en kwaad staan en dat hy daarom sy sedelike karakter op die grondslag van sy aangebore, psigo-fisiese karakter moet verwerf. Deurgaans was dit duidelik dat in al hierdie perspektiewe op die kind, sy opvoeding mede-veronderstel is as die essensiële voorwaarde vir sy behoorlike ontwikkeling na verantwoordelike selfbepaling.

Die skool vorm 'n baie vername deel van die kind se pad na volwassenheid en dit is 'n lewensruimte waar hy vir 'n groot deel van die dag oor 'n periode van tot sewe jaar van sy lewensjare vertoef.<sup>3)</sup> In ons flitsbeeld van die kind is die kind-wêreldverhouding hoofsaaklik vanuit die primêre relasie van die kind in die gesinsituasie geteken. Dié primêre situasie noem Bijl die "antropologiese sentrum" van die opvoedingsgebeure.<sup>4)</sup> Vanuit hierdie veiligheidsgebied begeef die kind hom ook na die skool waardeur sy leefwêreld 'n betekenisverruiming<sup>5)</sup> ondergaan, maar hy wesenlik nog kind - maar grootwordende kind - bly. Wie die kind dus as skoolkind reg wil begryp, moet hom gaan

---

<sup>3)</sup> Beets, N: De Grote Jongen, pp. 126 - 128

<sup>4)</sup> Bijl, J: Inleiding tot die Algemene Didaktiek van het Basisonderwys, pp. 1 - 2

<sup>5)</sup> Beets, N: op cit., pp. 125 - 126

opsoek waar hy in die leersituasie voor die leeropgaaf te staan kom.

Ontmoeting met die kind beteken telkens ontmoeting met 'n hulpbehoewende wese, wat terselfdertyd 'n appél tot versorging inhou.<sup>6)</sup> Iemand word dus nie 'n opvoeder deurdat hy of sy "n kind kry nie", maar deurdat hy die kind as opgaaf m.b.t.'n opvoedingsdoel aanvaar. Die taak van die opvoeder moet dus gesoek word rondom hierdie bewuste aanvaarding van die appél - rigtende opgawe wat daar vanaf die kind in sy situasie van afhanklikheid en hulpverlangendheid tot die volwassene uitgaan. Hierdie opgawe is in wese 'n oproep tot daadwerklike hulpverlening en impliseer eerstens 'n versorging met die oog op die oombliklike nood en behoeftes van die kind en tweedens versorging m.b.t.sy toekoms as toekomstige selfstandigheid. Die vorms wat die steungewing aan 'n kind deur 'n volwassene aanneem, is talryk en gedifferensieerd en dit wissel van situasie tot situasie en verander steeds m.b.t. die ontwikkelingspeil wat die kind reeds bereik het. Smit<sup>7)</sup> onderskei hier drie kategorieë, nl. (i) Die amfibiese amp van die opvoeder waar hy inderdaad tuis moet wees in twee wêrelde deur die kind deur en deur te ken waar hy hom moet inleef in die wêreld van die

---

<sup>6)</sup> Smit, T C: op cit., p. 232

<sup>7)</sup> Ibid., p. 233

kind, maar terselfdertyd ook volwaardige volwasse persoon moet wees ten einde aan die kind te kan toon die beeld van ware selfstandigheid en persoonlike vryheid.

(ii) Die rol van die opvoeder as plaasvervangende gewete vir die kind wat beteken dat die opvoeder vir die kind moet handel in daardie lewensituasies waarin die kind se gebrekkige insig en oordeelsvermoë hom nog belemmer in sy sedelike beslissings en handeling tot dat daar in die lewe van die kind 'n geleidelike oorgang van kinderlike volgsaamheid van die outoritêre gewete van die opvoeder na egte gehoorsaamheid aan sy eie gewete gekom word.

(iii) Die funksie van die opvoeder as identifikasiefiguur wat beteken dat alle hulpverlening, omhoogleiding, onderrig, dissiplinering, ens. wat die opvoeder in belang van die kind doen op grond van die appél wat die kind se situasie van afhanklikheid, hulpbehoewendheid, onkundigheid en onselfstandigheid tot hom rig, wel impliseer dat die opvoeder hom vereenselwig met die ware belange van die kind as iemand wat van opvoeding afhanklik is.<sup>8)</sup>

Met die oog op wat tot dusver in hierdie hoofstuk gesê is, kan ons konkludeer dat die opvoeder die opvoeding op elke stadium van sy volwasse-wording moet

---

<sup>8)</sup> Ibid., p. 238

konfronteer met leerstof wat voorsien in sy fisiese, psigologiese, intellektuele, sosiale, politiese, etiese, estetiese, filosofiese en religieuse behoeftes en dat die onderwysprogram steeds met die naby-synde, verwyderde en uiteindelijke behoeftes moet rekening hou en hierdie leerstof moet die kernprogram van enige skool en van enige vermoënsgroep in die primêre skool vorm.<sup>9)</sup> Maar wat presies is die essensiële take van die primêre skool? Volgens Duminy en Van Zyl<sup>10)</sup> is die fundamentele take hier:

- (i) Om te verseker dat elke kind in 'n geïntegreerde en unieke persoonlikheid sal ontwikkel;
- (ii) Om die kind toe te rus met die tegnieke van denke en beredenering;
- (iii) Om sulke feitlike kennis te voorsien wat die denke en ondersoek sal aktiveer en stimuleer. Dié taak lê aan die voete van die onderwysing van sosiale studies wat daarvan afhang van hoe die kind sal leer hoe om dinge vir homself uit te vind;
- (iv) Om geleenthede te skep vir die kind om waar te neem, te eksplloreer en te interpreteer;
- (v) Om geleenthede te skep vir skeppende selfek-spressie;
- (vi) Om by die kind aan te kweek 'n filosofie van verdraagsaamheid;

---

<sup>9)</sup> Jooste, J H: Gedifferensieerde Onderwys in die Transvaalse "Komprehensiewe" Hoërskool, p. 84

<sup>10)</sup> Van Zyl, P en Duminy, P A: Theory of Education, p. 80

- (vii) Om 'n sosiale bewussyn en sosiale verantwoordelikheid aan te wakker;
- (viii) Om gesonde werks-gesindhede en self-dissipline by die kind in te prent.

Die onderwyser is 'n opvoeder en sy leerlinge het hom baie nodig. Die mens word as 'n baba gebore en van dié baba word verwag om op te groei en 'n volwassene te wees, maar om 'n volwassene-te-word, is nie net 'n spontane biologiese proses nie, want dit vereis ook self-dissipline en self-begrip wat die kind nie het nie. As die kind sonder die leiding en rigtinggewende steungewing van die volwassene gelaat word, word hy 'n slaaf van sy eie behoeftes en begeertes. Die kind wil groot word, hy wil sy wêreld verstaan, wil bekwaam gemaak word sodat hy dinge kan doen wat betekenisvol is en nou is dit die opvoeder se taak om die kind se begrip van sy wêreld te verdiep en sy bekwaamheid en vaardigheid te versterk.<sup>11)</sup> Die opvoeder maak staat op die feit dat die kind gewillig is om sy leiding te aanvaar en dié opvoeder in die primêre skool kan verwag dat sy leerlinge hom sal admireer en vertrou. As dit nie die geval is nie, is daar 'n ernstige versteuring êrens. Die adolessent is besig om sy volwasse identiteit te vind en hy is dikwels in konflik met volwassenes wat met sy hande-linge inmeng. Dit beteken egter nie dat hy nie die

---

<sup>11)</sup> Ibid., p. 94

leiding van sy onderwysers benodig nie, want sy ongemaklikheid en rusteloosheid wys juis dat hy leiding benodig en heel dikwels kan sy ouers hom nie help nie omdat hulle sy wêreld nie verstaan nie. Die onderwyser moet 'n weg of weë vind om die kind in sy wêreld te lei en om die kind te leer om sy pad op 'n betenisvolle wyse te vind. Die onderwyser help hom om die sin van dié wêreld te leer ken deur dit aan hom te leer sodat hy dit self kan vind. Die primêre opvoeder se taak is dus 'n poging om die kind te leer om van een stadium na 'n ander te vloei - vanaf baba tot kindskap, kindskap tot die adolessensie en vanaf adolessensie tot volwassenheid<sup>12)</sup> insluitende vaardighede, kennis en norme wat hom help om die korrekte te doen, om te leer ken en om beter as voorheen te kan kies.

Cawood stel dit baie duidelik dat die skoolhoof 'n duidelike beeld sal hê van pedagogiese en andragogiese doelstellings.<sup>13)</sup> McCleary en Hencley<sup>14)</sup> baken verskillende dimensies van die primêre skoolhoof as leier van 'n onderwysinrigting af, naamlik:

(i) Die onderwysleier moet voldoende geleenthede gebied word vir 'n doelontleding en doelwit-

---

<sup>12)</sup> Ibid., p. 95

<sup>13)</sup> Cawood, J: Die skoolhoof as onderwysleier - 'n Andragogiese weskou, p. 106

<sup>14)</sup> McCleary, R E en Hencley, S P: Primary School Administration, pp. 103 - 128

spesifisering en om die onderrig te lei tot verdienstelike mikpunte wat deur die personeel aanvaar word;

- (ii) Die leier moet daarna streef om voldoende onderwysgeleenthede te skep vir al die leerlinge met hulle wisselende vermoëns;
- (iii) Die leier moet mede-verantwoordelikheid aanvaar vir die bereiking van die saambeplande onderrigdoelstellings;
- (iv) Die leier moet verantwoordelikheid aanvaar vir die vorming en ontwikkeling van die onderrigpersoneel deur onder andere sy vrae en stellinge as denkprikkele vir onderrigverbetering aan te wend, aanmoediging van skeppende werk en eksperimentering, rekening te hou met onderwysvernuwing, geldige konsepte t.o.v. die evaluering van die onderrig uit te bou, e.d.m;
- (v) Hulp en bystand aan groepe onderwysers verleen t.o.v. die beskikbare bronne en dienste om die onderrig-leersituasie te bevorder;
- (vi) Die leier moet 'n kerngesonde organisatoriese klimaat skep, wat 'n kweekplek van die personeel se professionele ontwikkeling sal wees;
- (vii) Die leier moet ontvanklik wees vir navorsing wat daarop gemik is om die onderrig-leerpraktiek te verbeter.

Hoewel dit soms vir skoolhoofde van groot primêre skole baie moeilik is om self 'n aandeel aan die



onderrig te hê, is dit tog uiters wenslik (ek kom later in hierdie hoofstuk terug tot hierdie aspek). Bassett<sup>15)</sup> verklaar: "An eminent surgeon is exercising his greatest influence when he is operating, and a headmaster, in a place dedicated to teaching, is exercising his greatest influence when he is teaching." 'n Goeie voorbeeld deur besielende, doelgerigte en verfrissende onderrig is een positiewe wyse waarop die skoolhoof die weg tot beter onderrig kan aandui vir sy personeellede en om dit kan doen, sal hy op die hoogte moet bly met ontwikkelinge in sy vakgebied, met nuwe metodes en self 'n eksperimentele houding moet openbaar. 'n Beperkte mate van onderrig sal hom ook in staat stel om sy skool se leerlingleiers te ontmoet, hulle beter te leer ken en aan hulle die geleentheid bied om sy stempel van leierskap op hulle af te druk.

Onder die voortdurende en inspirerende leiding van die primêre skoolhoof moet sy personeel gelei word om hulle beroep as 'n roeping te sien en hulle sal dan ook veel meer vir die leerlinge doen as wat kontraktueel van hulle verwag word.<sup>16)</sup> So 'n onderwyser is ook bereid om die tweede myl saam te stap. Hy ken sy leerlinge, stel opreg in elkeen as mens belang en doen sy werk steeds so dat dit die leerlinge

---

<sup>15)</sup> Bassett, G W, Crane, A R en Walker, W G: Headmasters for better schools, p. 99

<sup>16)</sup> De Witt, J T: Professionele Oriëntering vir die Onderwys-beroep, p. 118

inspireer om van hulle kant af ook net met hulle beste tevrede te wees. Daarby doen hy sy werk op so 'n wyse, dat hy én die leerlinge plesier daaruit put en dat hulle vir hom respek kry - 'n agting wat hulle end-uit behou. Hy is voorts gewillig om binne en buite skoolure nie alleenlik die swakkes by te staan nie, maar ook om die begaafdes te inspireer en hulle te help om tot volle ontplooiing te kom en omdat hierdie ontsettend belangrik voorafgaande gedagtes sulke interessante uitdagings bied, verklaar Vandenberg: "The lived-world of the child, the mode of being-in-the-world that is characteristic, is such that the child lives in a world that invites exploration."<sup>17)</sup> Maar wat leiding en leiërskap in die opvoeding betref, skuil juis hierin nie dalk 'n gevaar waaroor ons as opvoeders ernstig sal moet besin nie?

Vandenberg <sup>18)</sup> verwys in hierdie verband na die sg. German Youth Movement wat baie mooi die gesags-krisis geïllustreer het wat sedert die begin van hierdie eeu t.o.v. die jeug plaasgevind het in die V.S.A. en Europa na die twee wêreldoorloë en ook die sg. hippie-periode tydens die oorlog in Viëtnam, ens. Dit het ook te make met studente-onrus, nie-betrokkenheid en 'n nie-geïnteresseerdheid in die onderwys

---

<sup>17)</sup> Vandenberg, D: Being and Education: An Essay in Existential Phenomenology, p. 60

<sup>18)</sup> Ibid., pp. 78 - 80

en die "drop-out"- probleem wat eintlik 'n vervreemding is van die skool en waarvoor dit alles staan.

In die reeds genoemde German Youth Movement het die seuns in 'n sekere gimnasium te Steglitz naby Berlyn die skool en hulle ouerhuise verlaat en as boemelaars deur Europa rond beweeg. Spoedig is hulle deur jeugdiges van oral gevolg, totdat die verlating van skool en huis 'n sosiale verskynsel geword het. Hulle was onder die sg. akademiese elite en oënskynlik was hulle posisie absoluut benydenswaardig, maar tog, waarom sulke onderwys-geleenthede verbeur? Wat het hulle verlaat? In die eie gemoed het hulle gevlug van die toenemende eentonigheid wat voortgespruit het uit die industrialisering van die stad en het in protes gekom teen die valsheid en materialisme van die ouderdom. Hulle het geprotesteer teen 'n tradisie wat aanmatigend en lewensloos was en wat inbreuk gemaak het op hulle eie oriëntering vir die toekoms, want die hele tradisie in die skool en tuis was daarop gemik om on-eg, nie-skeppend, on-gevoelig en onnatuurlik te wees. Deur van die oor-georganiseerde skool af weg te vlug, het hulle ook probeer om 'n milieu te verlaat wat oor-gestruktureerd was: nóg die gestruktureerde kennis, nóg die daaglikse opdragte, nóg die skool en gemeenskap het aan hulle ruimte gebied vir hulle begeertes, belangstellings, doelstellings, ens. Terwyl hulle deur Europa rond beweeg het, het hulle in gedagte gehad

om die nuwe, die verafgeleë te soek, maar hulle optrede het eintlik die ware doel uitgebeeld, nl. doelloosheid. Daar was geen bestemming nie, hulle is ook nie na bv. Parys of Rome nie, maar hoofsaaklik in die Swartwoud.

Die rondbeweeg was 'n manifestasie van 'n soeke na 'n meer oorspronklike manier van lewe, 'n sg. "mode-of-being" wat ooreenstem met die rondbewegende se doelloosheid. Die tydelike struktuur van die jeug het baie gebonde in die skool begin word en alles was op hulle af geforseer en besluite kon hulle ook nie eens self neem nie. Nou was hulle in 'n posisie om weg te breek van die tydelike bindende struktuur en elke uur van elke dag was nou 'n uitdaging wat die moeite werd was. Die vraag ontstaan nou of ons in ons moderne tyd in ons skoolstelsel die opvoeding kan lei om self te dink en met groter vertroue meer vryheid in sekere opsigte aan hom te bied en hom nie altyd so slaafs in 'n sekere patroon te giet nie. Hierin lê beslis 'n interessante leierskapsprobleem vir die toekoms.<sup>19)</sup>

## 5.2 Die pedagogiese grondslae van evaluering

### 5.2.1 Inleidend

Dit is 'n baie logiese afleiding dat primêre skoolhoofde veel meer as in die verlede personeelwerkers met kinders behoort te word

---

<sup>19)</sup> Ibid., p. 80

en in wel mindere mate dissiplinerende en outoritêre administrateurs - daarom natuurlik ook studente van kinder-ontwikkeling en die motiewe wat die emosionele en geestesprosesse in kinders domineer. Dit is die hoof se primêre taak om al die pogings en magte in die skool te monster om elke opvoedeling te help en te lei sodat hy/sy tot 'n volwasse en verantwoordelike persoon kan opgroei.<sup>19)</sup>

Voorts moet die hoof toesien dat die kurrikulum aangepas word by die individuele behoeftes van die leerlinge in daardie skool; en op 'n diplomatieuse en verfynde wyse moet die pogings wat die gemeenskap aanwend om die doelstellings van 'n bepaalde skool saam te snoer, saamgevat word in 'n inventaris; hy moet beskikbaar wees vir kinders wat selfs in situasies verkeer waar dissipline nie ter sake is nie; hy moet poog om al die leerlinge in die skool by die naam te ken, sowel as hulle huislike omstandighede. Die hoof kan nou wel nie al die ouers wat kinders in sy skool het self tuis gaan besoek nie, maar hy kan op 'n mooi manier elke lid van sy personeel verplig om gedurende die eerste skoolkwartaal die leerlinge in sy of haar klas se ouers tuis te gaan besoek

en dan in die verslagboek 'n verslaggie te skryf van hoe die omstandighede tuis is, die beroepe van die vader en die moeder, die datum van besoek, probleme wat die kind het en ervaar en ook die gesondheidstoestand van die kind. In die laaste week van die eerste kwartaal kan die hoof dan al die verslagboeke deurwerk en op hierdie wyse kan hy binne 'n paar minute deeglik op hoogte kom van hoe dit tuis gaan - toevallig is dit die stelsel wat deur my geïmplimenteer is by die skool waar ek hoof was. Dan kan die hoof met die gegewens tot sy beskikking ontwikkelingsprobleme met die verskillende onderwysers bespreek en hierna kan die betrokke ouers na die skool ontbied word en kan hulle hulp en bemoediging gevra word m.b.t. die aanwending en implimentering van leiding wat daar voortaan aan hulle kinders gegee sal word.<sup>20)</sup>

Die hoof is juis dié persoon in die skool wat 'n effektiewe toetsprogram moet beplan en van stapel moet stuur; om ook 'n sistematiese kumulatiewe verslag-sisteem daar te stel en hy moet ook toesien dat al die

---

<sup>20)</sup> Gunter, C F G: op cit., p. 3

onderwysers dit gebruik. Die groot meerderheid leerlinge wat na die primêre skool kom, bring met hulle saam 'n nuuskierigheid en 'n begeerte om te leer ken en te wete te kom. Die intelligente en goed aangepaste leerling floreer gewoonlik in die primêre skool, maar wat word van die sukkelende, dikwels vuil en afgeskepte wat sonder belangstelling in die skoolwerk is, wat skaam is, aggressief en wat eintlik nêrens behoort nie? Hierdie is die leerlinge wat die meeste leiding en steungewing nodig het, maar wat dikwels deur ons as primêre leerkragte verwerp en aan hulle self oorgelaat word.<sup>21)</sup>

Die hoof, die meeste van almal in die skoolstelsel, is dié een wat 'n positiewe invloed moet skep en daar kan stel 'n atmosfeer waar heilsame groei en verandering kan plaasvind. Die hoof wat doeltreffend aan sy personeel en leerlinge leiding gee, mag sy positiewe invloede versterk deur homself af te vra of hy moontlik diegene bang maak met wie hy in aanraking kom, want as dit die geval is, sal personeellede wat in hierdie situasie

---

<sup>21)</sup> Jacobson, P B, Logsdon, J D en Wiegman, R R: The Principalship - New perspectives, p. 227

verkeer, ook weer leerlinge in hulle sorg met angs vervul.<sup>22)</sup>

In ons primêre skole is daar talle sielkundiges en onderwyser-sielkundiges wat waardevolle werk lewer, maar ons het nog nie so ver gevorder om persone aan te stel wat net leiding gee nie en daarom val hierdie verantwoordelikheid vierkantig op die skouers van die primêre skoolhoof. Die leidingsdienste in die primêre skool is net so goed as wat die hoof dit toelaat om te wees en uit hoofde van sy posisie moet hy toesien dat sekere aktiwiteite uitgevoer word in die belang van die daarstelling en handhawing van 'n program van leiding. Indien hy sy personeel en leerlinge opgewonde en entoesiasties omtrent werk wil hê, moet hy self geïnspireerd wees.<sup>23)</sup>

Om te kan lei, moet die hoof sy personeel en leerlinge ken. In die kleiner tipe primêre skool is dit moontlik dat die hoof saam met die klasonderwyser elke kind se ouers kan besoek, maar in die groter tipe

---

<sup>22)</sup> Vandenberg, D: Theory of knowledge and problems of Education, p. 175

<sup>23)</sup> Kopp, O W en McNeff, M O: Guidance Handbook for Personnel of Elementary schools, p. 34



primêre skool in die stad sal dit baie moeilik wees en moet die klasonderwyser dit self doen, maar oor elke leerling moet daar gedurig alle moontlike inligting beskikbaar wees. Die huisbesoekvorm waarvan 'n kopie ingesluit is, (sien Bylae 1(a) en 1(b), p. 418), kan in die verslagboek of in 'n aparte lêer, maar agter 'n geslote deur, deur die onderwyser self bewaar word, maar ook moet die hoof 'n kopie van elke klas se leerlinge in sy kantoor bewaar - tesame met elkeen se familie-, kumulatiewe- en mediese kaarte. Akkuraatheid en objektiwiteit is natuurlik van die grootste belang in die versameling van gegewens en om inligting t.o.v.'n leerling te bekom, kan daar ook van individuele verslae, toetsdata, vrae, outobiografieë en onderhoudsverslae gebruik gemaak word.<sup>24)</sup>

Dit is so dat die leerling in die een standaard sal slaag voordat hy na die volgende bevorder word en daarom is die onderwysers, ook, in die primêre skool, voortdurend besig om hulle onderwyssukses te evalueer en moet daar gedurig deur die hoof aan hulle voorgehou word dat sekere beginsels nagekom moet

---

<sup>24)</sup> Cook, A en Mack, H: The Headteacher's Role, p. 51

word. Die toetsing of evaluering van 'n leerling se prestasie kan egter slegs opvoedkundige waarde hê as daardie toets binne 'n opvoedkundige situasie afgeneem word en so geïnterpreteer word dat die menswaardigheid van die kind as persoon en subjek, wat dan sy leefwêreld beteken, nie aangetas word nie.

Voorts is dit noodsaaklik om duidelikheid te hê oor wat daar met die toetsing beoog word en daarom moet toetsing allereers 'n diagnosties-remediërende oogmerk hê, want die onderwyser wil uitvind watter vordering die klas in sy geheel in die gedane werk gemaak het en watter moeilikhede enkelinge daarmee ondervind het.<sup>25)</sup> Die hoof moet dan toesien dat die onderwyser 'n ontleding van die uitslae maak, sy eie onderwysmetodes ondersoek en in so 'n mate verbeter dat dit sal aanpas by die besondere probleme wat die klas in sy geheel en die enkeling afsonderlik ondervind het. As die onderwyser egter nie so 'n ontleding kan maak nie, is die hoof die aangewese persoon om hom te help. Die klas en die individu word

---

<sup>25)</sup> Detjen, E W en Detjen, M F: Elementary School Guidance, p. 50

dus eintlik as 'n navorsingsbron gebruik om uit te vind in hoeverre die onderwyser in die algemene doelstellings met sy onderwys geslaag het. Soos die leerling dan met die jare in die skool van onder na bo beweeg en hy meer leerstof het om te onthou, word gereelde toetsies dan ook 'n vername onderwysmiddel om die gedane werk stelselmatig te hersien en aldus die kennis deeglik vas te lê. Die statistiek van die hele jaar word verder nuttig aangewend by die klassifikasie van leerlinge aan die einde van die jaar wat dan die hoof en klasonderwyser in staat stel om die klasse in groepe te verdeel, volgens bekwaamheid en behoefte en om sodoende aan elke leerling en groep die beste individuele leiding en steun te bied.<sup>26)</sup>

#### 5.2.2 Evalueringsgeskiedenis met 'n sekere doel voor oë

Soos reeds by implikasie gestel, is die doel om vas te stel in watter mate daar reeds vordering gemaak is in die rigting van bepaalde verwagtings wat gekoester word - hulle kan natuurlik wissel van persoon tot persoon. Volgens Lytton kan die hoof, die onderwyser, die ouer, sowel as die kind almal groot waarde heg aan die bevindings

---

<sup>26)</sup> Ibid., p. 72

van die evaluering. Die verwagtings van kinders verskil ook van kind tot kind, want die meeste kinders wil graag presteer, wil graag deur hulle leeftydsgenote aanvaar wees en wil ook nie graag hulle ouers en onderwysers teleurstel nie. As persoon identifiseer hy homself dikwels met sy prestasies en hierdie prestasie hang af van sy moontlikheid in aanleg, sy vorige ervaring, kultuur- en huislike agtergrond, sowel as sy self-konsep. Die hoof wat sy leerlinge wil help en lei om tot volle verwesenliking van hulle moontlikhede te kom, het 'n ander doel voor oë as dié hoof wat net deur sy personeel toetse laat gee omdat die kinders 'n rapportpunt vir 'n vak moet hê.

#### 5.2.3 Evaluering eerbiedig die uniekheid van die persoon

Elke persoon is 'n unieke skepsel, onherhaalbaar en onomwisselbaar in sy besondere eie herkoms, tuisomgewing, ambisie, ideale, vorige ervaring, ens. Elke kind het as gevolg hiervan 'n eie unieke leefwêreld. Die evalueringsprogram moet beoordeel word in terme van die geskiktheid daarvan vir die besondere kind in sy besondere situasie, skool en omgewing. Die hoof moet dus toesien dat die toetsprogram nie besondere

leerlinge as gevolg van hulle individuele verskille bevoordeel of benadeel nie.

#### 5.2.4 Volledige evaluering is kumulatief

Sonder om in 'n faseologie te verval, kan tog beweer word dat alle mense dieselfde breë lewensloop deurmaak van suigeling-kind- adolessent- volwassene- grysaard. Kinders van dieselfde ouderdom toon ooreenkomste in vele opsigte, maar hulle is nooit identies nie. Dit sou beslis nie verstandig wees om na net een sporadiese beoordeling reeds tot 'n finale evaluering van die kind te kom nie - al was daar ook hoeveel ander kinders wat onder dieselfde omstandighede vantevore presies dieselfde prestasie-syfer behaal het.<sup>27)</sup> Slegs nadat talle evaluerings van die prestasie van die kind oor 'n lang tyd gemaak is en ander faktore ook in aanmerking geneem is, kan daar op sinvolle en verantwoorde wyse uitspraak oor die prestasie-moontlikhede van die betrokke kind gemaak word.

#### 5.2.5 Evaluering is diagnosties

Waar daar aanduidings van gebrekkige of glad geen funksionering van bepaalde ver-

---

<sup>27)</sup> Jones, J A, Stefflre, B en Stewart, N R: Principles of Guidance, p. 112

moëns is, kan die evaluerende diagnostiek ook reeds die aard van die orto-pedagogiese en orto-didaktiese hulp en leiding aanwys, wat geskik is om die besondere kind in nood weer op die regte weg na volwassenheid te plaas.

Indien alle leerlinge ewe vinnig en goed geleer het, sou daar weinige rede vir opvoedkundige diagnose en remediërende behandeling gewees het. Die ervare hoof en klasonderwyser verwag sulke verskille as 'n normale verskynsel in die totale ontwikkeling wat verskillende leerlinge uit verskillende omgewings na die klaskamer bring. Die opvoedkundige word dus gekonfronteer met 'n aantal vrae terwyl hy beplan vir die stadiger en minder akkurate leerders. Wie van hulle het bv. breinskade opgedoen; wie van hulle word die beste gehelp deur 'n laedruk-vorm van ontwikkelingsonderrig; wie van hulle behoort korrektiewe behandeling in die klaskamer te ontvang; wie moet bv. hulp van 'n spesialis in sy besondere vakgebied ontvang en wat moet die aard van hierdie korrektiewe program wees.<sup>28)</sup>

---

<sup>28)</sup> Ibid., p. 113

Opvoedkundige diagnose voorsien beslis die opvoedkundige van 'n essensiële bron van inligting deur middel waarvan hy grootliks die effektiwiteit van sy pogings kan verhoog. Dit is 'n basiese postulaat dat effektiewe onder- rig afhanklik is van 'n begrip en verstaan van die leerder en dit is heeltemal redelik om van 'n primêre skool te verwag om 'n vername rol te speel in die ondersoeking van leerpro- bleme by die leerlinge.<sup>29)</sup> Te dikwels word die skoolhoof en die primêre onderwyser oor die hoof gesien as lede van die diagnostiese span wat mag bestaan uit die skoolsielkundige, die spraakterapeut, sosiale werker en die gewone geneesheer. Vername skoolhoof- onderwyser- verantwoordelikhede m.b.t. opvoedkundige diag- nose sluit in 'n vroeë identifikasie van leer- probleme en 'n onvermoë om aan te pas, 'n ver- wysing van die probleme na die spesialis wat gou en doeltreffend daarmee kan werk; 'n by- drae tot die akkurate beskrywing van die skool- gedrag van die gevalle-studie; 'n koördinering van die ontwikkelings-leer-program met die remediërende program en die interpretasie van die leerprobleem en die aanpassings wat van ouers en andere persone en instellings gevra

---

<sup>29)</sup> Jacobson, P B, Logsdon, J D en Wiegman, R R: op cit., p. 201

gaan word. Die skoolhoof en die klasonderwyser het dus die taak om toe te sien dat in meerdere of mindere mate 'n diagnose gemaak en 'n korrektiewe program aangewend sal word. Die geluk van die opvoedeling wat in ons sorg verkeer, is beslis werd elke poging, hoe gering ook al, om hom of haar te help waar daar wel probleme ontstaan.

#### 5.2.6 Evaluering sluit die analise van die self in

Volgens Van Niekerk word dit uit die bevindings van die evaluering vir die persoon moontlik om d.m.v. die regte hulp en leiding homself te ontdek, maar dit is van groot belang dat die evaluering beide verantwoord en regverdig sal wees, ander kan die leerling baie moontlik 'n selfkonsep op grond van 'n verkeerde maatstaf vorm. Evaluering bring ook mee dat die leerling sy posisie ten aansien van die eie leerstof kan bepaal en die uitslae van die toetse hom in staat stel om 'n realistiese doelstelling vir homself te verkry. Self-evaluering is die hoogste vorm van evaluering net soos selfsensuur die hoogste vorm van sensuur is. Dit is nodig om tot selfverwesenliking te kom en kennis van die eie motivering, lewensrigting en ideale lei tot 'n verantwoorde selfkonsep, vol selfvertroue en word gekenmerk deur onafhanklike gewoontes van denke en han-



del. So 'n self-konsep waartoe die kind geleidelik moet word, is belangrik vir die kind op sy weg na geestelike volwassenheid.

#### 5.2.7 Evaluering sluit toetsing in

Die evaluering van die leerling se prestasieuitinge en gedraging vind plaas op grond van feite verkry deur toetsing, pedagogiese observasie, verslae, protokolle van bepaalde projeksie- en ekspressie-media, persoonstudies en nog talle ander tegnieke en diagnostiese media. Elke weg waarlangs die hoof en klas-onderwyser meer inligting kan verkry, is nuttig en bruikbaar vir die evaluering wat nooit op sigself kan staan nie, maar dit moet altyd geskied teen die agtergrond van die persoonsbeeld. Slegs dan kan dit objektief wees.

#### 5.2.8 Evaluering behoort objektief te wees

Ons onderskei tussen twee soorte van objektiwiteit, nl. die analitiese en die sintetiese waar die skoolhoof eers sy oordeel voorbehou totdat hy alle kante van die saak aangehoor het en as't ware met elke getuie meegeleef het, hom dan distansieer en die saak teen die agtergrond van die feite wat hy omtrent die opvoedingsfenomeen ingesamel het, beoordeel en evalueer.

Die hoof se leiding wat hy t.o.v.hierdie vername aspek gee, lê dan daarin dat hy sal toesien dat die onderwyser presies vertroud met die agtergrond van toetsing sal wees voordat hy hom aan die evaluering van die kind durf waag. Ook hier moet ons besef dat die kind nie 'n "ding" is met bepaalde eienskappe wat na willekeur gemeet kan word nie. Buitendijk het in sy bekende uitsprake te kenne gegee dat die mens steeds inisiatief van verhoudinge is; in 'n wêreld wat hy kies en waardeur hy gekies word. Hy stig en bewerk sy wêreld om dit vir homself bewoonbaar te maak.<sup>30)</sup>

#### 5.2.9 Ten besluite

- (1) Die tradisionele primêre eksamens het die onderwyser(-es) onwillekeurig tot minderwaardige onderwysmetodes gedryf en die doel was nie om op te voed, te lei en te help nie, maar om klasse toets-gereed te maak. Toetsing behoort nie die gladde werking van die primêre skool te versteur nie en hele skoolweke opsy gesit vir eksamenwerk, pas nie in die primêre skool nie.<sup>31)</sup>

---

<sup>30)</sup> Jacobson, P B, Reavis, W C en Logsdon, J D: The Effective School Principal, p. 161

<sup>31)</sup> Van der Stoep, F en Van der Stoep, O A: Didaktiese Oriëntasie, p. 298

- (ii) Klastoetse moet oefeninge wees, gereelde oefeninge, wat dwarsdeur die jaar oor gedane werk handel, met die spesifieke doel om die vaslegging van kennis deur 'n nuttige herhaling te bevorder. Hulle hoef egter nie net formele, skriftelike oefeninge te bly nie, maar kan ook tot prikkelende mondelinge aktiwiteite ontwikkel, bv. 'n bespreking, vertelling, debattering en ondervraging (onderwyser aan leerling; leerling aan onderwyser). Klastoetse het egter deeglike beplanning nodig en alle aspekte van die werk behoort getoets te word ten einde 'n volledige beeld van die opvoedeling se praktiese, estetiese en verstandelike ontwikkeling te kry.
- (iii) Dit lei geen twyfel nie dat die alledaagse klaswerk die suiwerste en betroubaarste bron van evaluering in die primêre skool is, omdat die kind dit onder natuurlike omstandighede lewer. 'n Aansienlike persentasie punte in elke vak behoort dus daaraan toegeken te word en enige taak wat die kind deur selfwerksaamheid aanpak, behoort hier as belangrik beskou te word.
- (iv) Omvattende eksamens of toetse is af en toe nodig om sodoende 'n volledige beeld te verkry van die uitwerking van die

onderwys oor 'n langer tydperk en 'n leerling se vordering in al sy vakke tesame, maar wat onthou moet word, is dat die toetsing altyd 'n normale skool-aktiwiteit behoort te bly en sy regte plek in die skoolroetine moet behou en die punte wat in hierdie toetse behaal word, behoort deel uit te maak van die totale punt, soos opgebou uit alle toetsbronne. Die skoolhoof moet egter al die vrae modereer en ook die skrifte agterna noukeurig nagaan.

- (v) Opvoedkundiges heg al hoe meer waarde aan gemoeds- en karaktereienskappe en aan gewoonte-vorming as aanduidings van die kind se moontlike toekomstige prestasies in die volwasse lewe. Die meeste daarvan is subjektiewe dinge wat nie juis maklik meetbaar is nie, maar wat so belangrik is dat dit deur simbool-voorstellings 'n pertinente bydrae tot die volledige evaluering van die kind behoort te lewer.<sup>32)</sup>
- (vi) Gestandaardiseerde toetse se geldigheid, betroubaarheid en objektiwiteit staan bo verdenking en hulle resultate is nuttige norme waaraan die resultate van klas-

---

<sup>32)</sup> Van Zyl, P en Duminy, P A: op cit., p. 108

toetse gemeet kan word. By elke eksamen of geleentheid waar daar aan ouers gerapporteer word, behoort die leerlinge se I.K.-syfers en die resultate van gestandaardiseerde toetse met die klasprestasies vergelyk te word. Waar daar uitermate afwykings is, moet die hoof, tesame met die klasonderwyser, ondersoek instel en lsg. deur die hoof gelei word om te begryp en te verstaan waarom 'n spesifieke leerling met bv. 'n hoë I.K. gemiddeld of onderpresteer en andersom. Indien die skool nie so 'n verklaring kan vind nie, behoort die hulp van die skoolsielkundige ingeroep te word.

### 5.3 Die primêre skoolhoof en die kind

#### 5.3.1 Inleidend

In noue samehang met die voorafgaande hoofstukke word hiermee die kwessie van konstituering gepostuleer in die lig daarvan dat, indien 'n pedagogiese handeling vormend sy verloop geneem het, daar ook sprake kan wees, en moet wees, dat 'n kind en respektiewelik 'n lerende persoon tot konstituering van nuwe werklikheid moet oorgaan.<sup>33)</sup>

Geen mens word gebore met 'n oorsigtelike blik op wat werklik is of voldoende beheersing t.o.v.

---

<sup>33)</sup> Oberholzer, C K: We and our children, p. 8

die realiteit as geheel of ten dele nie.

Daarom is dit goed te begryp dat die sin van die pedagogiese handeling ook daarin te vinde is dat die lerende persoon daartoe sal oorgaan om vir homself 'n eie, unieke werklikheid of leefwêreld in aansyn te roep. Indien 'n mens sou soek na 'n maatstaf ten einde te meet of daar sprake kan wees van 'n suksesvolle afloop van die pedagogiese gebeure, sou die kriterium baie prominent begin figureer. Die uitgaan van die mens om 'n groter werklikheid te leer ken en die omvang daarvan onder die eie vingers te voel, is 'n noodwendige afloop van die onderwysgebeure.<sup>34)</sup> Begryplik sal die omvang van die konstitueringshandeling wissel van persoon tot persoon as gevolg van 'n groot verskeidenheid faktore. Die pedagoog wat konstituering as pedagogiese kriterium aanwend, soek egter nie in eerste instansie na die omvang van die konstitueringshandeling nie, maar na die feit of dié handeling wel plaasgevind het.

### 5.3.2 Die taak van die hoof m.b.t. Wêreldkonstituering

#### 5.3.2.1 Die oriënteringstaak

As verlengstuk van die huisgesin lê dit die skool dan ook ten laste om

---

<sup>34)</sup> Langeveld, M J: Ontwikkelingspsychologie, pp. 40 - 41

die oriënteringsarbeid wat reeds van kleins af deel van die kind se opvoeding is, te voltooi aan die hand van besondere doelstellings en besondere inhoude en daar is reeds opgewys dat die skool veral voor die opgaaf te staan kom om die werklikheid waarheen die kind onderweg is, vir hom te orden en toeganklik te maak. Hierdie ordening, waar die skoolhoof 'n uiters prominente rol speel, hang ten nouste saam met die hele vraagstuk oor die leerstof. Vir die doel van hierdie betoog is dit voldoende indien die hoof sal besef dat die ordening van die werklikheid, soos dit nou in die skool gebeur, veral twee aspekte het.<sup>35)</sup>

Die eerste kom daarop neer dat die volwassene sal besef dat die werklikheid 'n omvangryke en komplekse struktuur het waarop die kind hom nie sonder leiding en steungewing kan begewe nie. Daarom orden die mens, d.w.s. die grootmens, die werklikheid aan die hand van bepaalde fasette wat dit

---

<sup>35)</sup> Van der Stoep, F en Van der Stoep, D.A: op cit., p. 89

dan moontlik maak om hierdie werklikheid met groter veiligheid en sekerheid te betree. So vind ons dan die godsdienstige, sosiale, ekonomiese, juridiese, historiese, fisiese en estetiese aspekte daarvan.

Die skool kan begryplik geen bydrae tot die oriëntering van die kind in die werklikheid maak indien hierdie ordening van die werklikheid nie vir hom beskikbaar is nie, d.w.s. indien die hoof nie oor voldoende insig ten aansien van hierdie geordende beskik nie. In tweede instansie moet die hoof egter ook besef dat hierdie werklikheid omvangryk is, selfs so uitgebreid is dat geen enkele mens die geheel daarvan werklik onder die oë kan kry en omvat nie en om so 'n groot moontlike geheel van die werklikheid aan 'n kind in die skool voor te hou, beteken eintlik dat die hoof moet toesien dat die kind aan so 'n werklikheid uitgelewer moet word.

In sy pogings om vir die kind bakens te verskaf aan die hand waarvan hy hom in die werklikheid kan oriënteer,



gaan die skool onder die leiding van die hoof, daartoe oor om te selekteer m.b.t. hierdie werklikheid; hierdie seleksie in 'n bepaalde leerplan saam te bundel, te beoordeel of hierdie leerplan 'n verteenwoordigende struktuur ten aansien van die werklikheid bevat en om dan aan die hand van so 'n leerplan die onderwys vir die kind te beplan.<sup>36)</sup> By sy seleksie van leerinhoud vir die leerplan moet die volwassene hom goed kan verantwoord of daardie inhoud werklik vir die kind 'n beeld van die werklikheid sal beteken, of dit sal inpas by sy ervaringstruktuur en of dit nie dalk vir hom skadelik sal wees nie.

Die hoof moet hierby in aanmerking neem dat die laaste stap wat geneem word daarop sal neerkom dat 'n kind self aan die hand van wat die skool hom gebied het, daartoe sal oorgaan om die werklikheid te orden en te transendeer en die onderskeie kate-

---

<sup>36)</sup> Van Gelder, L: Vernieuwing van het Basisonderwijs, p. 77

gorieë van die werklikheid wat die volwassene as basis gebruik vir sy ordening en seleksie van inhoud moet dus essensieel in die lewe van die afsonderlike kind in die klas gestalte kry. Hiermee word bedoel dat elke kind eventueel daartoe gelei sal word om oor te gaan tot die samehang van die verskillende fasette van die werklikheid wat hy moet ontdek en self 'n kennend-waarderende perspektief ten aansien van daardie werklikheid op te bou. Die eerste bydrae wat die primêre skoolhoof dus moet lewer tot die kind se oriënteringsaktiwiteite is dan om toe te sien dat die werklikheid vir die kind georden word en wel op so 'n wyse dat sy greep op daardie werklikheid nie alleen deurentyd sal verstewig nie, maar ook in omvang sal toeneem. Die oriëntasie waartoe die hoof 'n kind help voer, vertoon egter ook 'n tweede aspek wat 'n noue samehang met die orderings-aspek openbaar, nl. om die kind te help om kennis en vaardighede te verwerf wat aan hom 'n bepaalde mate van beweeglikheid ten aansien van daardie gegewe werklik-

heid sal verleen. Hierdie aspek van die skool se oriënteringsarbeid is veral daarop gerig om 'n harmonie daar te stel ten aansien van twee aspekte van die kind se lewensvorm, nl. sy kennend-waarderende stellingname t.o.v. alles wat sig aan hom voldoen en sy uiteindelijke, volwaardige taakvervulling en pligsvervulling in die maatskappy waar hy hom eventueel as volwassene sal bevind. Dit is te begrype dat die kind in die skool met gegewens te doen kry wat hy nog nooit gesien of gehoor het nie en nou is dit eie aan die lewensvorm van 'n kind om sy verhouding tot die werklikheid as 'n subjektiewe verhouding te beleef, om deur sy spel, waarneming, aktiewe deelname en veral ook deur taal so aan 'n bepaalde situasie te verloor, of so daarin op te gaan dat daar van 'n afstand tussen hom en die gebeure of saak as sodanig geen sprake is nie.

Die hoof moet dus toesien dat die verwerwing van kennis en vaardigheid 'n direkte verband hou met die beheersing van 'n spesifieke situasie, ge-

gewene of saak wat in die kind se leefwêreld op te merk is. Die kennis en vaardighede wat die skool aanbied, duik in die buite-skoolse werklikheid gedurig op deurdat die kind 'n poging aanwend om die werklikheid wat die onderwyser op kunsmatige wyse in 'n klaskamer gestig het, te probeer herkonstitueer en wat in die skool plaasgevind het, sit die kind derhalwe by die huis in sy eie kamer voort en hou hy hom oor die algemeen in praktiese, handelingsituasies mee besig. Die onderwyser se aanbieding in die klaskamer maak daarom 'n reeks situasies buite die klaskamer moontlik, waarin 'n kind daartoe oorgaan om op die letterlike wyse in 'n bepaalde werklikheid te emansipeer en sy beheersing van die situasie, hoe gering dit ook sou wees, lê daarin dat hy ten aansien van daardie bepaalde stuk werklikheid kennis opgedoen het in die skool.<sup>37)</sup>

Die hoof moet sy personeel daartoe bring om te besef dat die hele kon-

---

<sup>37)</sup> Van der Stoep, F en Van der Stoep, D A: op cit., p. 91

stituering van die leefwêreld deur 'n kind die nouste verband hou met die wyse waarop die skool 'n poging aanwend om die leerstof binne sy bereik te stel. Wat pedagogiese grondslae betref, is dit hier noodsaaklik dat die skoolhoof die verband baie deeglik sal insien dat, al sou die kind tot implimentering van die kennis in 'n speelse situasie oorgaan, hy in der waarheid daartoe oorgaan om vir hom 'n nuwe stuk werklikheid binne sy leefwêreld in te weef. Op hierdie wyse hanteer die kind die bakens en die waarborge wat die onderwyser in die skoolsituasie gebied het in 'n gekonstitueerde werklikheid wat met die skool as instituut eintlik op direkte wyse bitter min te doen het.

Die eerste aspek van die kennis en vaardigheidsverwerwing waartoe 'n kind kom in die jare wat hy die skool deurloop, word dan daarin geopenbaar dat hy op grond van kennis en vaardighede daartoe oorgaan om op 'n ryker, veiliger en meer genuanseerde wyse self tot die stigting of konstituering

van werklikheid oor te gaan.<sup>38)</sup>

Daarom is dit essensieel dat die primêre skoolhoof sal toesien dat die bepaling van 'n eie staanplek of verhouding tot 'n gegewe werklikheid, ook veronderstel dat 'n kind in meerdere of mindere mate tot beheersing van daardie werklikheid sal geraak. Die grootste aspek van beheersing van werklikheid deur 'n kind kom hoofsaaklik daarop neer dat hy tē midde van 'n bepaalde situasie homself kan handhaaf en nie op die vlug slaan in die lig van die opgawes of eise wat so 'n situasie aan hom stel nie en die hoof moet dus daarop let dat dit juis die volwassene is wat gedurig in die skool-situasie daartoe oorgaan om bepaalde aspekte van die wêreld buite die skool na te boots of te her-presenteer. Daarom kan ons konstateer dat opvoeding in sowel die algemene as die besondere betekenis van die woord, daarop gerig moet wees om die kind te lei tot volwaardige taakaanvaarding en pligsvervulling.

---

<sup>38)</sup> Ibid., p. 92

Die ingrypende betekenis van die kennis ten aansien van die singewing waartoe 'n kind in die skoolsituasie moet oorgaan, opper egter ook die probleem of die kennis-verwerwing nie ook daartoe bydra om die kind in die lewensituasie te beveilig nie. Dit is 'n erkende pedagogiese feit dat 'n kind wat hom op een of ander wyse onveilig voel, net nie daartoe oorgaan om met vaste gang die werklikheid te betree nie. In die lig van sy oriënteringstaak, moet die primêre skoolhoof sorg dra dat die kennis wat sy skool aanbied, sal meehelp om 'n veiligheidsgevoel by die kind te help kweek.

Die formalisering van die werklikheid wat die skool aanbied deur die kennis op sistematiese wyse vir die kind beskikbaar te stel, lei daartoe dat 'n kind t.o.v. die groot geheel wat die skool bied, bepaalde seleksies maak wat 'n besondere appél<sup>39)</sup> tot hom as persoon rig en

---

<sup>39)</sup>Perquin, N: Algemene Didaktiek, p. 29

aan die hand waarvan hy dan sowel konstateer na die sinvolheid as implimenteer deur taakaanvaarding en pligsvervulling. 'n Tweede aspek ten aansien van die ingrypende betekenis van die kennisverwerwing in die lewe van die kind en waarvan die hoof homself deeglik sal vergewis, is daarin geleë dat hy moet toesien dat elke kind in sy skool so ver as moontlik veilig sal voel binne die werklikheid wat hom omring.

Die oriënteringstaak van die skool sluit in laaste instansie ook 'n deeglike diepgaande vorming in ten aanskoue van die wêreldlike en die lewensbeskoulike. Daar is in verskillende opsigte reeds op gewys dat die ontmoeting wat tussen generasies plaasvind, eintlik 'n ontmoeting met die lewe en die toekoms self is en in die lig hiervan is dit van buitengewone belang om daarop te let dat die skool deur sy hoof en onderwysers voortdurend 'n bepaalde interpretasie aan die leerstof en daarmee aan die lewe self sal gee en hierdie interpretasie neem



sy aanvang of aanloop in 'n beskouing oor die lewe en wêreld wat nie slegs voor-wetenskaplik van aard is nie,<sup>40)</sup> maar wat ook die beoefening van die wetenskap as sodanig oorskry en die greep wat die mens op die werklikheid het, is nie in eerste instansie 'n wetenskaplike greep nie en ook leef die mens nie primêr vanuit sy wetenskap nie, maar maak hy veel eerder gebruik van sy intuïsie om die verskillende samehange wat deurentyd aan hom bekend word te deurskou en te interpreteer.

Indien ons nou in aanmerking neem dat die skool 'n direkte verlengstuk van die huisgesin is en dat die skool se aktiwiteite 'n voortsetting impliseer van dié wat in die huis plaasvind, bestaan daar vir die skool geen ander moontlikheid as om konstituerend aan die kind te arbeiten aansien van die lewens- en wêreldbeskoulike vorming nie. Dit is begryplik dat elke persoon wat die Christelike lewensopvatting

---

<sup>40)</sup> Viljoen, T A en Pienaar, J J: Fundamental Pedagogics, p. 181

huldig, sy interpretasie van alles wat die werklikheid aanbied aan hierdie opvatting koppel en 'n Christelike kyk op die werklikheid en singewing aan die hand van die Skrif is nie iets wat die mens soos 'n baadjie aan of uit kan trek wanneer dit hom pas nie, want dit beïnvloed in die diepste gronde daarvan die mens se lewensperspektief.

As 'n skoolhoof in die primêre skool sy oriënteringstaak voor 'n klas bewustelik opneem en voor die klas gaan staan, kan dit nie anders nie as dat sy interpretasie van die gewene wat hy daaglik aanbied as leerstof, sy lewens- en wêreldbeskoulike opvattinge deurentyd op óf die voor- óf die agtergrond sal openbaar. Die vorming en oriëntasie ten aansien van die lewens- wêreldbeskoulike maak die harmonie van die samesyn van die kind en inhoude moontlik omdat die handeling van die singewing, die kennisverwerwing, die taak- en pligsvervulling 'n klimaks bereik wat 'n bepaalde lewensvorm of lewenstyl by die kind aan die orde stel.

#### 5.3.2.2 Die Sosialiseringstaak

As instelling van die gemeenskap vorm die skool ook 'n gemeenskap in die kleinste: Volwassenes en kinders is hier in bepaalde situasies voortdurend op mekaar aangewys en daar is 'n bepaalde orde in die gang van sy aktiwiteite op te merk. Sodoende huldig die skool noodwendig sosiale norme en is die skool nie los te dink van die normale kriteria vir sosiale behoortlikheid wat in die gemeenskap geld nie. Dit is daarom onvermydelik dat die skool as instelling 'n besondere sosiale vormingsinvloed op die kind sal uitoefen en dat die hoof en sy personeel wat vir hierdie gebeure verantwoordelik is, ook sal kennisneem van die sosialiseringstaak wat in die skool ter sprake kom en die sosialisingsveld wat noodwendig bestryk sal word.<sup>41)</sup>

Die eerste en opvallendste sosialisingsaktiwiteit wat in die skool

---

<sup>41)</sup> Van der Stoep, F en Van der Stoep, O A: op cit., p. 98

ter sprake kom, sou 'n mens kon beskryf as 'n uitbreiding van die kind se sosiale ervaring en die hoof moet deeglik daarvan bewus wees dat die klem veel eerder val op die uitbreiding van die sosiale ervaring en dat die kind met ander mense in 'n verskeidenheid van bedrywighede betrek word waaraan hy noodwendig moet deelneem omdat hy 'n kind is en dat hy in die skool is. In hierdie opsig bied die hoof en sy skool aan die kind 'n geleentheid om 'n oordrag te maak van die sosiale ervaring wat hy in die huis en die omgewing opgedoen het na nuwe situasies waarby ander persone betrek is. Dié uitbreiding en ordening van sosiale ervaring plaas die kind in die skool egter ook onder die verpligting om tot besliste harmonie in 'n kompetetiewe milieu te geraak; sy prestasie in die algemeen, maar veral sy prestasie ten aansien van sosiale bedrywighede. Die basiese beginsel waaroor die hoof, die onderwyser en die ouer in hierdie saak die uitspraak gee, is die sosiale gewete.

Die hoof is ten alle tye daarmee gemoeid dat hy sal toesien dat die ontwaking en ontvouing van die sosiale gewete een van die vernaamste tendense is waarin die toekomstige volwassenheid van die kind ter sprake kom.<sup>42)</sup> Die skool moet diep ingryp in die eventuele lewensvorm van die leerlinge wat sy terrein betree en in die lig daarvan dat die skool die kind se aktiwiteite kanaliseer, word dit van die skool vereis om gesonde kriteria te skep aan die hand waarvan die kind weer daartoe kan oorgaan om 'n oordrag te bewerkstellig vanaf die skoolse sosiale ervaring, mededinging en selfverwesenliking na situasies wat in die buiteskoolse, m.a.w. in 'n breër gemeenskaplike verband ter sprake kan hom of sal kom.

Op direkte en indirekte wyse is die hoof daarvoor verantwoordelik dat dit by die leerlinge ingeskerp sal

---

<sup>42)</sup> Stern, W: Studien zur Personswissenschaft, p. 49

word dat die huldiging en gehoorsaming van sosiale waardes 'n onontbeerlike faset van die volwasse-  
senheid as lewensvorm konstitueer  
en die aanbieding van aktiwiteite  
buite die klas-verband is dan ook  
ten nouste daarop ingestel, waar-  
deur die gesonde sosiale verhouding  
tussen jeugdiges ook in buiteskoolse  
organisasies radikaal beïnvloed  
word.

Langs hierdie weg lewer die skool  
'n besondere bydrae daartoe om die  
solidêre verbondenheid van die jeug-  
dige onderling te versterk aan die  
hand van aanvaarbare norme en on-  
kreukbare waardes. Sake wat in die  
voorafgaande bespreking genoem is,  
oefen ook 'n besondere invloed uit  
ten aansien van 'n kind se vryetyds-  
besteding en afgesien daarvan dat  
dit aangeleenthede soos ledigheid,  
verveeldheid en doellose rondlopery  
ophef, bou die skool oor 'n tydperk  
van baie jare aan 'n positiewe ge-  
sindheid t.o.v. vryetyd deur sy klub-  
werk, sportwerk, jeugorganisasies,

skoolgesellighede, ens. Dit is tog volgens Perquin<sup>43)</sup> bekend dat hierdie saak een van die grootste probleme van die kontemporêre sosiale pedagogiek is, maar tegelyk ook 'n saak vorm waarvan die pedagogiek in sy nadenke oor die skool se taak deeglik kennis moet neem.

Daar kan weinig twyfel oor bestaan dat die skool se bedrywighede 'n besondere aandeel neem aan die tempering van die jeugdiges se opposisie-tendense wat gewoonlik in die eerste plek teen die sosiale gewoontes, norme en waardes van die omringende maatskappy gerig is en die skoolhoof moet gedurig besef en in gedagte hou dat die skool nie slegs 'n behoudende invloed uitoefen nie, maar dat dit ook 'n positiewe bydrae lewer om 'n sosiale regskaapenheid by sy leerlinge in aansyn te roep.<sup>44)</sup>

---

<sup>43)</sup>Perquin, N: op cit., p. 29

<sup>44)</sup>Van der Stoep, F en Van der Stoep, D A: op cit., p. 100

Die invloed van die skool as buite-  
instansie verteenwoordig invloede  
vanuit 'n ander sfeer as dié van  
die huis en sodoende bied die skool  
nie net 'n terrein vir vryer beweeg-  
likheid onder toesig nie, maar her-  
bevestig dit vanuit 'n ander oord  
sosiale waardes, norme en gewoontes  
wat deur die groep en daardeur mak-  
liker deur die individu, aanvaar  
word. Die oorgang vanaf speel deur  
leer na arbeid is een van die ver-  
naamste bydraes wat die skool tot  
die kind se volwasse lewensvorm  
lewer en bo alles sluit dit die  
gehoorsaming op onvoorwaardelike  
vlak in van die Christelike opdrag  
om die naaste lief te hê soos sig-  
self.

'n Laaste bydrae wat die skool lewer  
tot die sosialiseringsoopgaaf by die  
opvoeding is seker daarin te vinde  
dat dit die terrein sowel as die  
tyd beskikbaar stel vir ontmoeting  
van die gedagte. Die tendense waar-  
toe die skoolhoof moet toesien dat  
die skool 'n bydrae lewer en ten aan-  
sien waarvan hy arbeid, beïnvloed



eventueel die gemeenskap in sy diepste grond, omdat die huwelikslewe as basis van daardie gemeenskap ook in die skoolse verhouding tussen die geslagte 'n grondige en blywende beslag moet kry.

#### 5.3.2.3 Die vormingstaak

Ook hierdie afdeling sluit pragtig aan by die tema van dié verhandeling, nl. dat vorming in die letterlike sin beteken dat hulp en leiding aan 'n mens gegee word met die oog daarop dat hy sy bestemming sal bereik en vorming is dan ook 'n aangeleentheid wat hom ten diepste laat geld in die geheel van die mens se lewensvorm waarby onder andere ook die bewysynslewe ingesluit is en die taak van die skool ten aansien van die ingewikkelde, maar tog nastrewingswaardige struktuur, is daarin geleë om hulp te verleen aan 'n kind ten einde die ontsluiting van 'n gegewe werklikheid vir hom moontlik te maak en hom te help om homself vir daardie werklikheid waarteen hy aanstoot, te ontsluit en as handeling

is vorming derhalwe daarop gerig om 'n nuwe lewens-intimiteit in aansien te roep en wat die skool betref, is die samehang van die vormingsgoed, die vormende persoon van die hoof en die onderwyser en die op-vorming-aangewese-kind seker opvallend.<sup>45)</sup>

Die vorming betrek die persoon as totaliteit en beïnvloed ten aansien van die lewenstyl wat hy sal openbaar, elke faset van persoon-wees op ingrypende wyse. Die verbreding van die kontradiktus waarna ons verwys, openbaar hom juis hier op sy heel suiwerste. Aan die ander kant moet die skool se vorming ook daartoe bydra dat 'n verdieping op die solitêre vlak by die kind intree, m.a.w. die kind moet 'n fyner aanvoeling verwerf vir die werklikheid wat buite hom as persoon lê. Dit geld as 'n vereiste dat 'n kind in hierdie opsig die materiële sake wat dikwels by die solitêre vorming so prominent geplaas is, moet tran-

---

<sup>45)</sup> Ibid., p. 103

sendeer deur die handeling van die singewing ten einde werklik deur te breek na die diepste oomblikke van singewing waartoe hy as mens in staat is, om langs hierdie weg dan ook die transendentale lewenskategorieë binne sy gesigsveld te kry en tot 'n eie, persoonlike ordening daarvan oor te gaan.

Om in hierdie vormingsdoel te kan slaag, moet die hoof sorg dat die kind oorgedra word vanaf die speelse deur die lerende tot by die arbeidende lewensvorm. Die gevolg is dat die skool die verwesenliking deurentyd seek in 'n toenemende mate van pligs- en taakaanvaarding deur die kind in die situasie self. Die samekoms van kind en werklikheid word wesenlik verbreed en verdiep wanneer 'n kind deurentyd en met sistematiese opeenvolging in 'n leersituasie geplaas word waardeur die werklikheid vir die kind ontsluit kan word en waarby die kind onder beskerming van 'n volwassene sigself vir die werklikheid kan ontsluit.

Verantwoordelike taak- en pligs-  
vervulling dui immers daarop dat  
die kind hom as persoon deur 'n be-  
paalde stuk werklikheid aangespreek  
voel en bereid is om ten aansien  
daarvan 'n antwoord te verskaf deur  
die taak-karakter daarvan nie alleen-  
lik raak te sien nie, maar dit ook  
op te neem en tot plig vir sigself  
te maak. Die essensiële taak van  
die primêre skoolhoof ten aansien  
van hierdie aspekte van sy eie  
taakverrigting wat hy moet raak-  
sien, is dat 'n kind te midde van  
die vormingsarbeid wat die skool  
wil verrig, deurentyd hulp, leiding  
en steungewing nodig het.

### 5.3.3 Beroepsleiding in die primêre skool

#### 5.3.3.1 Algemeen

Reeds in die heel eerste hoofstuk  
van hierdie verhandeling het ons  
gesien dat die kind wat uit die  
veilige geborgenheid van die ouer-  
huis kom, vanaf die eerste dag in  
die skool kennis maak met 'n vreem-  
de wêreld en dat hy hulp en leiding  
vanaf die eerste moment moet ont-  
vang vanaf die primêre skoolhoof, die

adjunk- en departementshoof tot by sy juffrou wat vir hom verantwoordelik is. Weer eens moet ons in gedagte hou dat wat hierdie jonge kind betref, hy reeds 'n potensiële leier is - nie net eendag van 'n gesin as vader of moeder nie, maar dalk ook van sy land, e.d.m. Daarom hang soveel af van die invloed wat die primêre skoolhoof en sy personeel op hom het en juis hier bestaan daar 'n geweldige potensiaal wat ontwikkel moet word en soos reeds gesê, beïnvloed die mate waartoe die primêre skoolhoof leiding aan sy personeel en leerlinge gee, ook dié tipe leiding wat die klas- of vakonderwyser in sy klas aan leerlinge bied.

In die primêre skole in die Kaap-provinsie word skoolhoofde verplig om 'n minimum aantal periodes per week klas te gee en dit is op hierdie punt dat ek voel dat dit veel eerder aan die skoolhoof oorgelaat moet word om beroepsleiding te gee. Uit hoofde van die betrekking wat hy bekleë, sy opleiding, ondervinding

en potensiaal, voel ek dat dit toepaslik is dat hy eerder vir beroepsleiding verantwoordelik sal wees as vir die gewone akademiese werk wat hy wel aanbied. Veral waar dit gaan om 'n keuse van vakke, verskillende leerplanne en studierigtings, skakel pedagogiese leiding en steungewing in by beroepsleiding omdat hierdie aspekte noodwendig die beroepskeuse voorafgaan omdat pedagogiese hulp en leiding 'n diens is wat dwarsdeur die skoollewe van die kind in werking kom.

Beroepsleiding is 'n proses waardeur die leerling gelei moet word tot groter stabiliteit en insig, sodat hy beter in staat sal wees om sy plek vol te staan in 'n demokratiese gemeenskap. Die hoof wat ek graag wil sien as beroepsleier in die primêre skool, moet help, raad gee, verduidelik, e.d.m., met die klem op die ontwikkeling van 'n onafhanklike, skeppende wese wat kan bydra tot die instandhouding en uit-

bouing van die gemeenskap en wat ook andere sal kan lei tot volwaardige burgerskap.<sup>46)</sup>

Wanneer die leerling in die primêre skool beland, kry hy vir die eerste keer te doen met die eise wat die lewe buite die gesinsverband aan hom stel. Hy moet gedurende hierdie tyd by steeds veranderende omstandighede aanpas en indien hierdie aanpassing nie vlot verloop nie, vind ons reeds in die vroegste skooljare gedrags- en persoonlikheidsafwykings by kinders. Die primêre skool kan hier help deur sorg te dra dat elke leerling in 'n klasgroep geplaas word wat die beste aanpas by sy individuele behoeftes, dat daar voorsiening gemaak word vir die begaafde, die gemiddelde, die vertraagde die fisies-belemmerde en die sosiaal wanaangepaste leerling en dat remediërende werk gedoen word in verskillende rigtings.

---

<sup>46)</sup> Landman, W A: 'n Antropologies-pedagogiese Beskouing van Beroepsoriëntering met Spesiale Verwysing na die Persoonologies-etiese

Die hoof moet ten alle tye beseft dat 'n vername aspek van die beroepsleidingsprogram in die primêre skool klasdissipline is. Hier kry die leerling vir die eerste keer te doen met groepdissipline in die ware sin van die woord en hierdie dissipline kan vir hom as 'n groot skok kom wat hom vir die res van sy lewe kan beïnvloed en daarom moet die dissipline gaandeweg strenger gemaak word met inagneming van die feit dat gesinsdissipline grootliks verskil van skooldissipline. Daarom is dit uiters noodsaaklik dat die primêre skoolhoof by elke klas vanaf Sub A tot en met standard vyf vir minstens een periode per week sal kom. Indien die dissipline tuis nie reg is nie, kan die hoof dit reeds in Sub A begin reg stel en toesien dat die klasonderwyseres reeds vanaf die eerste ses weke wat die kind in die primêre skool is, saam met hom as hoof probleme diagnoseer en iets daaromtrent doen met die oog op die uiteindelijke effektiewe beroepsaanpassing van die



betrokke leerling.<sup>47)</sup>

Dit is ook die taak van die primêre skool om verslag te hou van die prestasies van elke leerling en ook om aantekeninge te maak van waargenome of gedragsafwykings sodat die skoolhoof- onderwyser beroepsleier in die hoërskool met vrug daarvan gebruik kan maak. Die primêre skool het dus onder andere ook nog 'n waarnemende, beskrywende en metende taak t.o.v. beroepsleiding, want dit is 'n pedagogiese proses wat daarop gemik is om te lei en op te voed tot self-verantwoordelike selfbepaling van die beroep wat die kind gaan beoefen as hy beroepsvolwassenheid bereik het. Leiding en steungewing is 'n besliste vorm van hulp aan die leerling en hierdie hulp moet die geluk en welsyn van die leerling voor oë hou; moet vroeg in die lewe van die kind 'n aanvang neem en moet as uiteindelijke doelstelling hê die aankweek van 'n gesindheid van self-verantwoordelik-

---

<sup>47)</sup> De Klerk, L; De Grondsituasie der Puberteitsopvoeding  
p. 52

heid. Die hoof as beroepsleier moet die leerling help om homself te help en hy moet bepaald 'n grondige kennis hê van die etiek van hulpverskaffing.<sup>48)</sup> Hy moet 'n pedagogies-geskoolde persoon wees met die regte opvoedkundige insig en gesindheid teenoor die kind. Verder moet hy ook die nodige rypheid en ervaring hê om met sukses leiding te kan gee.

Die identifikasie van die individuele leerling se probleme is die moeilikste taak van die hoof as beroepsleier. Daar mag probleme wees wat om hom as persoon wentel soos persoonlike aanpassing, emosionele ontwikkeling, psigologiese self-aanvaarding, probleme met die gesindheid; sosiale omgang met die ander geslag, sy huislike- en gesinslewe, sy verhouding met die klasonderwyser, godsdiens, e.d.m. Die bepaling van 'n leerling se probleme is so 'n ingewikkelde taak dat onderwysers die mening huldig dat

---

<sup>48)</sup>Gunter, C F G: op cit., p. 12

dit eerder deur 'n sielkundige onderneem moet word en weer eens is dit die hoof wat oor die gespesialiseerde kennis moet beskik om saam met die klasonderwyser probleemgevalle te identifiseer.

#### 5.3.3.2 Die primêre skoolhoof as beroepsleier

Die hoof wat beroepsleiding gee, moet deeglik opgelei wees en nie net die skool met al sy fasette deeglik ken nie, maar ook dié van die hele samelewing, hoe dit as 'n geïntegreerde geheel funksioneer en van die groot aantal verskillende beroepe, die kwalifikasies wat daarvoor nodig is en die vereistes wat elke beroep aan die individuele stel. Tydens die besoek van die skoolsielkundige gedurende die jaar wat die leerlinge in standerd vyf is, word hulle getoets vir intelligensie, aanleg, belangstelling en bekwaamheid en omdat hierdie uitslae breedvoerig met die hoof en die standerd vyfs se onderwysers bespreek word, is die hoof juis die persoon wat leiding moet gee t.o.v. vakkeuses in

standerd ses, plasing in die regte tipe hoërskool, ens. Daarom is dit noodsaaklik dat so 'n hoof minstens een graad in die opvoedkunde sal hê, verkieslik met spesialisasie in die rigting van beroepsleiding. Hy moet op hoogte wees ook van die nuutste ontwikkelinge i.v.m. die volgende aspekte van beroepsleiding:<sup>49)</sup>

- (i) Die verlening van hulp aan emosioneel versteurde leerlinge.
- (ii) Die verlening van hulp i.v.m. akademiese probleme.
- (iii) Die voorkoming van probleme by kinders.
- (iv) Die diagnosering van probleme wanneer hulle voorkom.
- (v) Die behandeling van hierdie probleme.
- (vi) Die verlening van hulp aan ouers, sodat hulle hulle eie kinders beter sal verstaan.
- (vii) Die hou van verslae i.v.m. elke leerling.
- (viii) Die verlening van hulp i.v.m. elke leerling.

---

<sup>49)</sup> Schomaker, J. A.: Beroepsbepaling in Opvoeding in op zoek naar een Pedagogisch Denken, p. 203

- (ix) Die verlening van hulp i.v.m.'n beroepskeuse.
- (x) Die verskaffing van inligting i.v.m. die vereistes vir verskillende beroepe.
- (xi) Die verlening van hulp i.v.m. die plasing in 'n sekere beroep.
- (xii) Die samewerking met opgeleide sielkundiges wat gespesialiseerde inligting kan verskaf.

Dit moet egter baie duidelik gestel word dat die hoof as beroepsleier 'n gewone mens is en dit sou nie reg wees om van hom te verwag dat hy 'n persoonlikheid moet besit wat hom van alle mense met hulle foute en vooroordele moet onderskei nie, want dan sou hy nie 'n gewone mens wees nie en die leerling verkies om sy probleme met 'n gewone mens te bespreek. Die hoof as beroepsleier moet ook nie probeer voorgee dat hy is wat hy nie is nie. In die klas-kamersituasie kom daar dikwels omstandighede waarin die hoof nie sy ware wese kan wegsteek nie en dan blyk die onnatuurlikheid van sy vorige optrede baie duidelik en

daarom is dit beter dat hy van die begin af optree as 'n mens tussen mense. Hy moet nie die klaskamerprobleem in 'n onnodig ernstige lig beskou nie; hy moet die regte gesindheid teenoor die onderwysberoep openbaar en hy moet steeds bereid wees om die geestige in 'n moeilike situasie raak te sien.<sup>50)</sup>

Die persoonlikheid van die hoof as beroepsleier word ook beïnvloed deur die feit dat hy gedurig met emosioneel en verstandelik minder volwasse individue te doen het. Daar word van 'n goeie hoof, sowel as van die klasonderwyser, verwag om in die klaskamer te daal tot die peil van die leerlinge sodat hy hulle probleme kan verstaan en aan hulle behoeftes kan voldoen. Indien by hierdie transformasie nie met sukses kan bewerkstellig nie, sal hy nooit sukses behaal as hoof nie en die persoonlikheid van die hoof as 'n beroepsleier is dus - selfs meer as dié van die gewone onderwyser - onderworpe aan die moontlikhede van beïnvloeding deur

---

<sup>50)</sup> Jones, A J, Stefflre, B en Stewart, N R: op cit., p. 180

sy omgang met kinders en sal daartoe in staat moet wees om hierdie toets te deurstaan.

Die taak van die moderne hoof- beroepsleier is geestes-higiënies van aard; dit gaan om menslike verhoudings en die bybring van kennis is van minder belang. Dit is noodsaaklik dat hy aan sekere geestes-higiëniese vereistes sal voldoen en dat opleiding die verdere vorming van sodanige eienskappe sal bewerkstellig.

- (i) 'n Mens wat nie gesond is nie, is 'n las vir homself en vir sy gemeenskap en daarom moet dit die taak van die hoof as beroepsleier wees om te sorg dat hy 'n gesonde lewe lei, sodat sy eie gesondheid en vitaliteit ook die leerlinge ten goede sal beïnvloed.
- (ii) Voorts is dit ook noodsaaklik dat hy die leerlinge objektief sal benader en hy moet nie sy eie vooroordele sonder meer op hulle afdwing nie en om aan hulle eie menings en gevoelens reg te laat geskied, moet hy oor 'n gesonde oordeel beskik om te kan besluit

wanneer 'n reeks gegewens objektiewe feite is en wanneer dit slegs sy eie eensydige standpunte verteenwoordig.<sup>51)</sup>

- (iii) Gesonde selfaanvaarding is 'n verdere belangrike geestes-higiëniese eienskap wat die hoof as beroepsleier moet besit en hy moet voel dat hy met homself tevrede is en dat hy belangrike werk verrig sodat hy hierdie gesonde houding aan die leerlinge kan oordra.
- (iv) Die mens se geestesgesondheid hou verband met sy vermoë om die huidige lewensituasie te aanvaar soos dit is en hy moet bereid wees om te erken dat gister verby is en dat môre nog in die toekoms lê.
- (v) 'n Verdere vername eienskap wat die hoof moet besit as beroepsleier, is dat hy in staat moet wees om op gesonde wyse aan sosiale aktiwiteite deel te neem en hy moet nie net met groepe kan saamwerk nie, maar ook met die enkeling intiem bevriend kan raak.
- (vi) Die beroepsleier moet daartoe in staat wees om die komiese in 'n moeilike situasie raak te sien.

---

<sup>51)</sup> Ibid., p. 181



- (vii) Die kern van die mens se vermoë om geestesgesond te wees, is geleë in geloof en vertroue: hy moet geloof in die Opperwese hê en vertroue in sy medemens, want sonder geloof en vertroue is emosionele stabiliteit onmoontlik.

Die vernaamste funksie van die hoof as beroepsleier is die feit dat hy in die klaskamer 'n atmosfeer moet skep wat die leerproses kan bevorder. Daar moet 'n gees van leergierigheid en offervaardigheid in die klaskamer heers en hy moet ook die leerling help om hom doeltreffend by steeds veranderende omstandighede aan te pas; hy moet self die voorbeeld stel vir sover dit 'n goeie, gesonde, morele en etiese lewenshouding betref, moet hy aan die leerlinge 'n akkurate, objektiewe en ware beeld skilder van die huidige kennis van die mensdom sodat elke leerling daardie kennis tot sy eie voordeel kan aanwend.

Die beroepsleidingsproses is wel 'n proses, maar dit is ook 'n verhouding tussen die hoof en die leerling en

hierdie verhouding ontstaan nie net omdat die hoof dink dat die leerling 'n behoefte het nie, maar omdat die leerling self daardie behoefte aanvoel. Dié verhouding word gekenmerk deur 'n ware belangstelling van die kant van die hoof en 'n werklike vertroue van die kant van die leerling; dit het te doen met probleme van 'n emosionele en gesinsvormende aard en is gemik op die persoonlike reorganisasie eerder as op die verandering van die omgewing waarin die individu hom bevind.

#### 5.3.3.3 Ten besluite

Die primêre skoolhoof het saam met die primêre onderwyser 'n groot verantwoordelikheid om hulle leerlinge aan te moedig om besliste planne te maak om hulle leerwerk ten beste te benut. Terwyl 'n kind in die primêre skool is, behoort hy reeds vir homself sekere mikpunte daar te stel en om behoorlik vooruit te beplan. Vele leerlinge wat wel oor die vermoëns beskik, kom nooit op kollege of universiteit uit nie omdat hulle net eenvoudig nooit gemotiveer is om daarheen te gaan nie. Die

skoolhoof behoort met hom en sy ouers indringend te gesels t.o.v. sy vermoëns en verdere opleiding en dit behoort veronderstel te word dat hy verder wil gaan studeer en hierdie idee behoort gereeld aan hom opgedis te word. Detjen verklaar: "It is not too soon to introduce pupils to a simple study of vocation, even while they are in the upper grades of elementary school."<sup>52)</sup> Leerlinge van hierdie jare is reeds geneig om gesindhede en gedagtes te vorm betreffende beroepe en visualiseer hulle self op sekere vlakke van werk. Hierdie is 'n baie goeie tyd om reeds akkurate inligting aan hulle oor sekere beroepe te verstrek.

Terwyl leerlinge nog in die primêre skool is, het hulle 'n redelike opegemoed oor vele beroepsrigtings en kan hulle dié beroepe veel meer objektief beskou as leerlinge in die hoërskool wat reeds veel nader aan die maak van 'n beslissing t.o.v. 'n beroep is. Omdat beroepsleiding dikwels uit-

---

<sup>52)</sup> Detjen, E W en Detjen, M F: op cit., p. 202

gestel word totdat die kind op hoërskool kom en van hulle weens een of ander rede voor daardie tyd die skool verlaat, kom so 'n leerling dalk glad nie met beroepsleiding in aanraking nie.

Op 'n eenvoudige basis kan daar reeds in die primêre skool begin word om 'n opname te maak van die belangrikste beroepe in die plaaslike gemeenskap en dit behoort in te sluit 'n ondersoek en bespreking van geleenthede vir indiensneming, die werksomstandighede, die eintlike werk self en die bevrediging en beloning self. Hierby kan ook nog gevoeg word 'n studie van elke kind se belangstellings, sy stokperdjies, sy voor- en afkeure, sy persoonlikheid en in watter mate hierdie faktore uiteindelik sy keuse sal beïnvloed. Op hierdie wyse kan die hoof onder andere die volgende doen:

- (i) Elke leerling in st 4 en 5 moet 'n netjiese werk- of temaboek hê en wat hy dan sistematies deur die jaar aanvul. Om mee te begin, word hy gevra wat sy/haar vader se beroep is, dan moet

hy sekere take beskryf wat deur die vader in sy beroep verrig word en ook moet hy/sy beskryf watter vaardighede noodsaaklik hiervoor is.

- (ii) Vervolgens moet die leerlinge 'n lys maak van alle beroepe waaraan hulle kan dink en redes verstrek waarom hulle van sommige hou en ander nie.
- (iii) Elke leerling kan dan 'n studie van een sekere beroep maak in sy werkboek en sy bevindings aan die klas meedeel. Deur na te vors, 'n onderhoud met so 'n werker te voer en hom te bestudeer terwyl hy sy werk verrig, kan die leerling uitvind wat so 'n beroep behels, die ure van werk, die spesifieke vereistes vir so 'n beroep, die opleiding wat daarvoor nodig is, nadele, voordele en die bevrediging wat so 'n persoon uit sy werk put.
- (iv) Die leerling kan self ook in sy werkboek 'n lys maak van sy belangstellings, stokperdjies, spesiale vermoëns, naschoolse aktiwiteite, sy gesindheid teenoor skool, die vakke waarvan hy hou of nie hou nie, die dinge wat hy belangrik in sy lewe ag, sy ouers se ideale

vir hom, sy eie ambisies, ens.

- (v) Die hoof kan self ook 'n verwysing-stelsel implimenteer (wat meer in die volgende hoofstuk ter sprake kom) wat die leerling se naam en van, ouderdom, IK, prestasies, belangstellings, vaardighede, e.d.m.insluit.<sup>53)</sup>

Ons moet die mens erken as 'n eenmalige, onherhaalbare individu wat van alle ander mense verskil en die waardigheid van die individuele leerling moet ten alle tye gerespekteer word. Die primêre skoolhoof moet die leerling nader met die wete dat dit laasgenoemde se lewe is wat ter sprake is en dat hy die reg het om vir homself te besluit. Die finale verantwoordelikheid lê dan ook by die leerling self, want dit is juis die doel van beroepsleiding dat die leerling tot self-verantwoordelikheid opgevoed sal word. Daarom moet die beroepsleier steeds daarna streef om die leerling te laat voel dat hy 'n waardige individu is, wat respek afdwing en wat die potensiële vermoë

---

<sup>53)</sup> Ibid., p. 204

besit om vir homself te kan kies,  
mits hy bereid is om sy eie tekort-  
kominge realisties te aanvaar.

Die hele aangeleentheid van evaluering  
en kontak met die kind het dus in  
hierdie hoofstuk onder die vergroot-  
glas gekom en dit vloei logies ineen  
met die volgende afdeling, nl. lei-  
ding deur die primêre skoolhoof t.o.v.  
voorligting en psigologiese dienste.

#### 5.4 Verwysings

1. Adams, J P : Counseling and Guidance, The Macmil-  
lan Company, London, 1970
2. Armstrong, H R : A Teacher's guide to teaching perfor-  
mance evaluation, School Management  
Institute, Worthington, Ohio, 1972
3. Beets, N : De Grote Jongen, Cruen, J Bijleveld  
Utrecht, 1954
4. Bekker, J : Aspekte van die organisasie en ad-  
ministrasie van die Transvaalse  
openbare onderwys, H.A.U.M, Kaap-  
stad, 1965
5. Bassett, G W, : Headmasters for better schools,  
Crane, A R en University of Queensland Press,  
Walker, W G 1974
6. Beukes, J H : Skoolvoorligting in Wes-Duitsland,  
R.G.N, Pretoria, 1976
7. Beukes, J H : Skoolvoorligting in Nederland, R.G.N.  
Pretoria, 1976
8. Beukes, J H : Skoolvoorligting in Switserland,  
R.G.N, Pretoria, 1976

9. Bloom, B S : Some theoretical issues relating to educational evaluation, Educational Evaluation, New Roles, New Means, N.S.S.E, Yearbook, Part 2, 1969
10. Bollnow, O : Festschrift für: Verstehen and Vertrauen, Kohlhammer, Stuttgart, 1967
11. Bijl, J : Inleiding tot die algemene Didaktiek van het Basisonderwijs, J B Wolters, Groningen, 1960
12. Cawood, J : Die skoolhoof as onderwysleier - 'n Andragoggiese wesen, M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch, 1973
13. Cook, A en Mack, H : The Headteacher's Role, Macmillan, 1971
14. Corey, S M : Action Research to improve school practices, Bureau of Publications, Teachers' Columbia University, 1953
15. Cronbach, L J : Essentials of Psychological Testing, Harper and Brothers, Publishers, New York, 1960
16. Detjen, E W en Detjen, M F : Elementary School Guidance, McGraw-Hill Book Company, Inc., New York, 1963
17. Devor, J W : The experience of student teaching, The Macmillan Company, New York, 1964
18. De Witt, J T : Professionele Oriëntering vir die Onderwysberoep, Butterworth, Durban, 1979
19. De Klerk, L : De Grondsituasie der Puberteitsopvoeding, J B Wolters, Groningen, 1956
20. Flanders, N A en Simon, A : Teacher Effectiveness, Encyclopedia of Educational Research, Macmillan New York, 1969
21. Froehlich, C en Hoyt, K : Guidance Testing, Science Research Associates, Inc., Chicago, 1959
22. Ginzberg, G : The Nation's Children, Columbia University Press, New York, 1960
23. Gunter, C F G : Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde, Universiteitsuitgewers, Stellenbosch, 1975



24. Gunn, B : Children's Conceptions of Occupational Prestige, Personnel and Guidance Journal, 1964
25. Hansen, J C en Stevic, R R : Elementary School Guidance, The Macmillan Company, London, 1969
26. Harris, B M en Bessent, W : In-service Education, Prentice-Hall, Inc., New Jersey, 1969
27. Havighurst, R : Human Development and Education, Longman's Green, New York, 1952
28. Holland, J : Theory of Vocational Choice, Journal of Counseling Psychology, 1959
29. Hoyt, D P : Identifying Effective Teaching Behaviors, Kansas State University, Manhattan Kansas, 1969
30. Jacobson, P B, Logsdon, J D en Wiegman, R R : The Principalship : New Perspectives, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1973
31. Jacobson, P B, Reavis, W C en Logsdon, J D : The Effective School Principal, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1963
32. Jooste, J H : Gedifferensieerde onderwys in die Transvaalse "Komprehensiewe" Hoërskool, doktorale proefskrif, Universiteit van Pretoria, 1963
33. Jones, A J, Stefflre, B en Stewart, N R : Principles of Guidance, McGraw-Hill Book Company, New York, 1963
34. Kilian, C J G en Viljoen, T A : Fundamentele Pedagogiek en Fundamentele Strukture, Butterworths, Durban, 1974
35. Kopp, O W en McNeff, M O : Guidance Handbook for Personnel of Elementary Schools, University of Nebraska Press, Lincoln, 1969
36. Landman, W A, Kilian, C J G, Roos, S G en Viljoen, T A : Denkwyses in die Opvoedkunde, N G Kerk-Boekhandel, Pretoria, 1975
37. Langeveld, M J : Ontwikkelingspsychologie, J B Wolters, Groningen, 1956
38. Lytton, H : School Counseling and Counselor Education in the United States, St Ann's Press, Altrincham, 1968

39. Lauer, Q : Phenomenology, Harper and Row, Publishers, New York, 1958
40. McCleary, L E en Hencley, S P : Primary School Administration, Dodd, Mead, and Co., New York, 1965
41. Miller, C : Foundations of Guidance, Harper and Brothers, Publishers
42. Neagley, R L : Handbook for effective supervision of instruction, Prentice Hall, Inc., New Jersey, 1970
43. Nelson, R C : Guidance and Counseling in the elementary school, Holt, Rhinehart and Winston, Inc., New York, 1972
44. Norris, W : Occupational Information in the elementary school, Science Research Associates, Inc., Chicago, 1963
45. Popham, W J : Designing Teacher Evaluation Systems, The Instructional Objectives Exchange, Los Angeles, 1971
46. Potgieter, F J : Skool- en Klasorganisasie, H.A.U.M, Kaapstad, 1966
47. Oberholzer, C K : We and our children, H.A.U.M, Kaapstad, 1961
48. Perquin, N : Algemene Didactiek, J J Romen en Zonen, Roermond, 1961
49. Ragan, W : Modern Elementary Curriculum, Holt, Rhinehart and Winston, Inc., New York, 1966
50. Redfern, G B : How to evaluate teaching, School Management, Worthington, Ohio, 1972
51. Rivlin, H N : Teaching Adolescents in Secondary Schools, Appleton - Century - Crofts, Inc., New York, 1961
52. Schwebel, M : "Learning and the socially deprived", The Personnel and Guidance Journal, 1965
52. Smit, T C : Die aandeel van die skool in die begeleiding van die kind op weg na sedelike volwassenheid, doktorale proefskrif, Universiteit van Stellenbosch 1966

53. Strange, S en Morris, G : Guidance in the Classroom, The Macmillan Company, London, 1964
54. Torrance, E P : Guiding Creative Talent, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1962
55. Vandenberg, D : Being and Education; An essay in Existential Phenomenology, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New York, 1971
56. Vandenberg, D : Theory of knowledge and problems of education, University of Nebraska Press, Chicago, 1969
57. Van Gelder, L : Vernieuwingen van het Basisonderwijs, J B Wolters, Groningen, 1958
58. Van der Stoep F en Van der Stoep, D A : Didaktiese Oriëntasie, Academica, Kaapstad, 1968
59. Van Niekerk, J F : Skoolvoorligting, Teorie en Praktyk, Universiteitsuitgewers, Stellenbosch, 1967
60. Van Zyl, P en Duminy, P A : Theory of Education, Longman, Kaapstad, 1976
61. Wattenberg, W W : Relationship of school experience to delinquency, Wayne State University Press, Detroit, Michigan, 1963
62. Wenrich, R C en Wenrich, J W : Leadership in Administration of Vocational and Technical Education, Charles E Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio, 1974
63. Wylie, R C : The self concept, University of Nebraska Press, Lincoln, Nebraska, 1961
64. Zeran, F en Riccio, A : Organization and Administration of Guidance Services, Rand McMally and Company, Chicago, 1962

## HOOFSTUK SES

### 6. LEIDING M.B.T. VOORLICHTING EN PSIGOLOGIESE DIENSTE

#### 6.1 Inleidend

Die opdrag om verantwoordelikheid vir voorligting en psigologiese dienste te aanvaar, kom in eerste instansie van die hoof en daarom kan alle opdragte beskou word as komende van die hoof. Buiten hierdie primêre opdrag, dra die hoof gewoonlik ook die versorging, die invul of die toesig oor die invul, die aanvraag en versending van die kumulatiewe kaarte aan die onderwyser-sielkundige op - dit is natuurlik die geval in hoërskole in ons provinsie, maar in primêre skole word hierdie taak gewoonlik deur 'n klerklike assistente vervul.

Die argument kan hier geopper word dat ekstra tyd, 'n aanvullende leerkrag en bykomende uitgawes nie nodig is nie, aangesien elke goeie onderwyser ook na hierdie doelstellings in sy vak- en klasonderrig behoort te strewe en hierdie begeertes by die primêre onderwyser(-es) behoort gedurig deur die skoolhoof aangewakker te word - ek self verkondig en propageer dit ook ten volle. Maar daar moet dadelik geantwoord word dat die vak- en klasonderwyser reeds 'n oorvol leerplan het om te dek, sodat daar nie veel tyd oorbly vir voorligting nie. Hulp en raad wat hy wel gee, sal alleenlik aan groepe gegee kan word of aan 'n paar leerlinge persoonlik, maar elke kind het 'n behoefte aan persoonlike leiding (hieroor later in hierdie hoofstuk veel meer).

## 6.2 Die pedagogiese persoon en die pedagogiese ander

Volgens Coetzee<sup>1)</sup> verwys die pedagogiese persoon na die persoon-in-opvoeding, m.a.w. daardie wyse van persoonwees wat daardeur gekenmerk word dat hy die opvoedingsituasie ontwerp en stig en vanuit pedagogiek-perspektief gesien : die pedagogiese situasie medekonstitueer. Die byvoeglike naamwoord pedagogiese gee 'n aanduiding van die besondere sinswyse waaraan die bedoelde persoon 'n deel het. Dié woord dui op die pais (kind = leerling) sowel as op die agogos (leier as opvoeder = onderwyser). Die pedagogiese persoon in die opvoedingsituasie is soms die onderwyser en soms die leerling, afhangende van wie die aangesprokene is, m.a.w. wie die inisiatief in die stigting van die situasie neem. Die een wat die inisiatief neem, is die pedagogiese persoon, terwyl die ander een die pedagogiese ander is. As daar van die persoon-in-opvoeding gepraat word, word aan die persoon as deurklankte gedink, d.w.s. aan die mens as Dasein: 'n teenwoordige by 'n aanwesige werklikheid wat hom aanspreek en oproep tot handeling.

Handeling sluit hier alle bewuste menslike optrede in, afgesien daarvan of dit die doel bereik of nie. Die konsep pedagogiese persoon kan dus gesien word as 'n beskrywing van die aangesprokene in die opvoedingsituasie.

---

<sup>1)</sup> Coetzee, S D J: Die verhouding tussen die onderwyser en leerling in die spontane opvoedingsituasie in die skool, met spesiale verwysing na die godsdienstige, p. 76 - 80

Dorspronklik is die woord ander saamgestel uit an-ter en in Oud-Hoogduits kom dit as an-der wat tweede beteken, voor. Die eerste term (an-) beteken hierdie een. Die stam-ter is dieselfde as wat vir die vergelykende trap van die byvoeglike naam gebruik word en dit bring tweede weer na vore. Dus kan daar gesê word dat die term ander vertolk kan word as: daardie een wat op grond van 'n vergelyking met hierdie een, tweede is.

Die Latynse woord alter dui ook op 'n twee-heid of tweesaamheid (Binswanger)<sup>2)</sup> of dit kan ook gestel word as die ander van twee (Viljoen).<sup>3)</sup> Dit is in laasgenoemde verband dat die woord in hierdie verhandeling gebruik is, want met die pedagogiese ander as teenoor, word 'n persoon as verhoudingsgenoot (uiteindelik : situasiegenoot) aangedui. Die pedagogiese ander is die aanwesige werklikheid by wie die pedagogiese persoon hom as teenwoordigheid belewe, d.w.s: terwyl pedagogiese persoon op die aangesprokene in die opvoedingsituasie dui, wil pedagogiese ander die aangesprekende aan die lig bring. Die pedagogiese ander en die pedagogiese persoon kan slegs begripmatig van mekaar geskei word omdat die begrippe afwisselend vir albei betrokkenes in die opvoeding gebruik word. Die eenheid van mens en wêreld is so verstrengeld dat daar nie leef-wêreld-

---

<sup>2)</sup> Ibid., p. 78

<sup>3)</sup> Kilian, C J G en Viljoen, T A: Fundamentele Pedagogiek en Fundamentele Strukture, p. 136

lik onderskei kan word tussen aansprekende en selfsprekende nie. Dit beteken dat daar in die pedagogiese situasie nooit onderskei kan word tussen die persoon se lewing van persoon en sy lewing van ander nie. Want die een oomblik word die onderwyser aangespreek deur die kind en dan neem hy die inisiatief en dan is hy die pedagogiese persoon en word die leerling as kind die pedagogiese ander. Dan neem die leerling weer die inisiatief vanweë sy aangespreek te wees deur die onderwyser en is die leerling weer die pedagogiese persoon en die onderwyser weer die pedagogiese ander. As ander skep die pedagogiese ander primêr vir die pedagogiese persoon 'n pedagogiese aanspreekruimte as teenwoordigheidsveld vir sy Dasein terwyl hyself as aanwesige werklikheid ook self daar is.

Volgens Viljoen<sup>4)</sup> is die daar-wees (Dasein) van die pedagogiese ander funksioneel 'n oproepende as aansprekende eksistensie. Dit wek die Da van die Dasein of die eks- van die eksistensie en maak dit vir die ander moontlik om die aanwesige werklikheid (wat die ander self is) transenderend te ontmoet. Dit is die ander in die pedagogiese situasie wat die pedagogiese persoon opwek tot persoon as geïntegreerdheid of dialogiese gerigtheid as teen-woord-igheid. Dit roep benadering op en vra dat 'n wedersydse greep tussen onderwyser en leerling verkry en behou moet word.

---

<sup>4)</sup> Ibid., p. 136

Uit die voorafgaande beskrywing het dit duidelik geword dat die pedagogiese persoon en die pedagogiese ander onafskeidbaar aan mekaar verbonde is; dat hulle teweens die een die ander teenwoordig stel soos dit in 'n egte gesprek tussen twee persone hoort.

### 6.3 Besondere voorwaardes vir die voorligtingsgesprek

#### 6.3.1 Dankbaarheid vir geborgenheid

Wanneer die kind tydens die leidings- of voorligtingsgesprek op so 'n wyse aanvaar word dat hy veilig voel, sê 'n mens dat hy geborgenheid belewe. Die gespreksituasie is dan 'n plek waar hy met al sy probleme aanvaar word en waar hy dus geborgenheid ervaar. Die kind is dankbaar as die skoolhoof of onderwyser wat leiding aan hom gee, hom aanvaar en gesprekke met hom verwelkom. Hy sal onveilig voel en ook ondankbaar word as hy verstoot word deurdat hy nie geleentheid tot vertroulike gesprekke kry nie. Dit moet vir die kind duidelik wees dat die leidings-onderwyser erg besorg oor sy probleme is en hom wil help en wil lei. Hiervoor is nodig dat dié onderwyser nooit die kind as probleem moet sien nie, maar as 'n mens wat vanweë probleme in nood verkeer. Die kind moet dadelik en duidelik aanvoel dat dié onderwyser saam met hom die probleme wil aanpak en ook mede-verantwoordelik wil wees



vir die oplossing. Hiervoor is nodig dat op rustige wyse gesprek gevoer moet word en vir so 'n rustigheid is dit nodig dat die kind helder sal aanvoel dat die skoolhoof/onderwyser vir hom toeganklik is en nie omgee om tyd aan hom af te staan nie. Die kind moet gou besef laat word dat dié onderwyser vir hom besikbaar is en dat hy bereid is om die kind te help om self sy probleme op te los.

#### 6.3.2 Waag met die voorligter

Die voorligter/leidings-onderwyser en die kind neem albei deel aan die gesprek. So moet die kind vertrouwe hê in dié onderwyser se vermoë om hom te help met die oplossing van sy probleme en dat hy nie aan hom verkeerde inligting en raad sal gee nie. Die voorligter moet ook te kenne gee dat hy vertroue in die kind het dat hy met sy hulp probleme sal kan oorwin. Dan kan hulle saam die probleme van die kind ondersoek om die werklike aanleiding daartoe en die implikasies daarvan te bepaal. Die kind weet en beleef dat hy die steun van volwassenes nodig het as hy dit met die toekoms wil waag en hy plaas hom dan ook onder die gesag van die onderwyser(s) wat vir hom sy probleem-situasie besondere volwassenes is in die

---

<sup>5)</sup> Landman, W A, Roos, S G en Mentz, N G: Fundamentele Pedagogiek, leerwyses en vakonderrig, p. 175

sin dat hulle die beste toegerus is om hom te kan help en lei. By die kind moet daar 'n vertroue wees om openhartig oor sy probleme te praat en hiervoor is dit nodig dat egte menslikheid betoon moet word. Die kind wat in nood verkeer, wil dit graag met 'n volwassene wat hom kan help, waag en hy soek by so 'n volwassene eerstens menslikheid en tweedens deskundigheid. Wat deskundigheid betref, moet die onderwyser/skoolhoof weet wanneer sy vermoë om die kind te help te kort skiet en hy moet dus weet wanneer 'n kind verwys moet word na die Onderwysdepartement se opvoedkundiges, voorligters, spraakterapeute, ens.

#### 6.3.3 Selfbegryping

Tydens die gesprekke moet die kind gehelp word om te begryp wat sy positiewe moontlikhede is en wat dit beteken in terme van die eise wat die lewe stel. So moet die kind gehelp word om geleidelik te beseef dat sy verstandelike moontlikhede, sy belangstellings, ens. eise aan hom stel om dié moontlikhede in diens van homself en van sy medemens te stel. Selfbegryping beteken dan in werklikheid 'n begryping van hoe 'n mens is, en wat 'n mens word en van die behoorlikheidseise wat daaruit spreek. Die behoorlikheidseis is dat die kind aan homself moet werk met die hulp van al sy

onderwysers en sy ouers en met koördinerings deur die leidings-onderwyser, sodat hy kan word wat hy behoort te wees, nl. 'n kenner van en werker aan sy moontlikhede sodat hy later as volwassene in ooreenstemming met sy sterkste moontlikhede 'n beroep kan beoefen.<sup>6)</sup> Selfkennis is dan eintlik kennis van die eie moontlikhede en van die verpligtinge wat hierdie moontlikhede op 'n mens lê. Die kind moet gehelp word om hierdie moontlikhede te begryp as verpligtinge wat nie nagelaat mag word nie. Deur saam-nadenke oor die kind se vroeëre gedraginge en teenswoordige houdinge, kan baie lig gewerp word op die kind en sy probleme en sy begryping daarvan. Die moontlikheidsvoorwaardes hiervoor is dat die gespreksituasie 'n situasie moet wees van vertroue, begryping en opvoedingsgesag.

#### 6.3.4 Hoop op die toekoms

Die mens is 'n wese wat verlang na komende dinge. Hy kan dus hoop op die toekoms. Die mens stel vir hom iets in vooruitsig. Die kind doen dit ook. Hy maak dus vir homself 'n voorstelling van die toekoms en hierdie voorstelling beïnvloed sy doen en late in die hede. Die onderwyser/skoolhoof wat leiding gee, moet tydens

---

<sup>6)</sup> Gunter, C F G: Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde, p. 11

die gesprekke met die kind vasstel hoe helder hierdie voorstelling is en of dit strook met die moontlikhede waarom die kind beskik. Hy moet die kind help om onhelderheid in helderheid te omskep deur toekomsopenende gesprekke met die kind te voer, waardeur die kind vir homself met die hulp van die onderwyser, 'n toekomsbeeld bou en hy hoop dat hierdie toekomsbeeld 'n werklikheid sal word. Dié hoop moet met elke gesprek versterk word en daarby moet die kind beseef dat hy nie net moet hoop op die toekoms as sodanig nie, maar ook op die besondere eise wat daardie toekoms aan hom gaan stel. Hoop wek aktiwiteit en daarom moet die onderwyser die kind in toekomsterme aanspreek, m.a.w. in terme van die toekoms wat vir hom met sy besondere moontlikhede voorlê. Hy help die kind verder om nie in die toekoms wat hy vir homself voorstel, te ontvlug deur bv. drome daaroor te droom nie, maar die kind moet gehelp word om te beseef dat hy in die hede in verband met die toekoms wat hy vir hom voorstel, moet handel - op weg na ons uiteindelijke doel van die opvoeding, nl. geestelike volwassenheid.<sup>7)</sup>

---

<sup>7)</sup> Landman, W A, Roos, S G en Mentz, N J: op cit., p. 177

#### 6.4 Die aard van leiding in die primêre skool

Vandag vind ons dat weens die feit dat daar nie soos in die hoërskole 'n onderwyser-sielkundige beskikbaar is nie, ons in die primêre skole net op die sielkundige en skoolklinieke aangewese is. Ek is verheug dat daar tans 'n neiging is om kinderleidingklinieke in die groter sentra beskikbaar te stel, maar wat die "sielkundige" betref wat eenmaal per jaar die skool besoek om die st 3's se I.K. te toets en later in die jaar die st 5's vir belangstelling, aanleg en vaardigheid met die oog op plasing in sekere klasse van hoërskole na st 6, wil ek tog verklaar dat hierdie mense deurgaans feitlik nie die leerlinge se agtergrond, vermoëns, ens. ken nie; dat hulle byna deurgaans net 'n B.A.-graad met Sielkunde as hoofvak besit en kwalik as sielkundiges bestempel kan word. In 'n mate kan hulle, tesame met die klinieke aan die skoolhoof die probleem t.o.v. die een of ander gebrek by 'n kind diagnoseer, maar van remediërende leiding en onderrig kom weinig tereg.

Die kind met 'n probleem is vasgevang in 'n eindelose sirkel van 'n probleem-identifikasie-proses. Onderwysers, skoolhoofde, ouers word daarvan bewus dat daar by die kind 'n gebrek is of dat hy 'n probleem het. Stukkies inligting word versamel en meestal is daar geen sistematiese skema vir die versameling van data nie en hierdie eindelose sirkel is data-georiënteerd met weinig of geen optrede in terme van werklike leiding en hulp aan die leerling nie. Die identifikasie

van 'n leerling met 'n probleem kan gedoen word deur die klasonderwyser, die hoof, die ouers, die skoolsielkundige, die kind self of 'n kombinasie van die bogenoemde. Om 'n kind te help m.b.t. die oplossing van sy probleem is minstens twee stappe dringend noodsaaklik: (a) diagnose en (b) 'n plan van aksie wat op die diagnose gebaseer is.<sup>8)</sup> Behalwe die observasies, word verskillende toetstegnieke aangewend om te help met die diagnose van individuele probleme van leerlinge. As ons met die kosbare mensies in die primêre skool werk, word talryke planne van aksie geformuleer, geëvalueer en of dan gevolg, daar gelaat, afhangende van die mate van sukses van die plan, soos blyk uit die kind se gedrag en optrede.

Diegene wat die paar kinderleidingsklinieke in Kaapland beman, behoort daarvan bewus te wees van die verskeidenheid van dienste wat daar bestaan en wat aangewend kan word en deur middel van koöperatiewe pogings, kan daar effektiewe hulp gesoek word en die regte terapie toegepas word. Die opset van hierdie terapie mag in die klaskamer, of buite die klaskamer wees, afhangende van die individuele geval. Indien die leerling se probleme terapie buite die klaskamer benodig, is die doel om die leerling so spoedig moontlik weer binne die klaskamer te plaas.<sup>9)</sup>

---

<sup>8)</sup> Van Zyl, P en Muminy, P A: Theory of Education, p. 88

<sup>9)</sup> Kopp, D W en McNeff, M D: Guidance Handbook for Personnel of Elementary Schools, p. 34

#### 6.5 Leiding deur die klasonderwyser

Die klasonderwyser in die primêre skool is die sleutel-persoon m.b.t. die funksie van leiding gee, in teenstelling met die aanbieding van beroepsleiding deur die primêre skoolhoof, soos deur my in die vorige hoofstuk bepleit. Die klasonderwyser is in kontak met die leerlinge in sy klaskamer vir 'n baie langer tydperk van die skooldag as enige ander lid van die hiërargie wat daar bestaan van skoolhoof, vakinspekteur, inspekteur, skoolsielkundige, ens. En om hierdie rede is hy die persoon wat die mees effektiewe beginsels van leiding aan die leerling kan voorhou - mits hy natuurlik die regte en doeltreffende leiding self van sy eie skoolhoof ontvang het! In hierdie verband is die skoolsielkundige en die persone wat die skoolklinieke beman, waardevolle inligtingsmedia vir die primêre onderwyser.<sup>10)</sup>

Die hoof, die klas- en vakonderwyser, die skoolsielkundige en die klinieke moet as span fungeer om leerlinge te dien en die beplanning van 'n waardevolle opvoedkundige program is 'n verantwoordelikheid wat deur al bogenoemde persone gedeel moet word. Soos die hoof bv. met sy personeel werk, ontstaan 'n veel groter bewuswording van individuele leerlinge en van hulle vermoëns en hulle kapasiteit om te leer, word ontwikkel deurdat die onderwysers begin besef dat hulle besig is om

---

<sup>10)</sup> Ibid., p. 17

mee te werk, te vorm, te lei en te formeer aan hierdie leiers van môre - mensies in hulle sorg wat in nood verkeer en kosbare materiaal is wat met die regte leiding hulle volle potensiaal kan bereik.

'n Gedagte wat ek voel wat besliste besinning moet geniet, is dit: Het dit nie tyd geword om ook onderwyser-sielkundiges in die primêre skole aan te stel nie?

Daar is onlangs begin om permanente kunsonderwysers, spraakterapeute en bibliotekaresse vir primêre skole aan te stel wat kuns, spraakonderrig en boekopvoeding onderrig wat almal nie-eksamenvakke is. Maar wat dan van 'n onderwyser-sielkundige wat ook nog tesame met die primêre skoolhoof, die klasonderwyser, e.d.m. hierdie sirkel op 'n perfekte wyse sou kon voltooi as 'n span wat as 'n eenheid werk en wat die maksimale reg sou laat geskied m.b.t. my pleidooi vir 'n effektiewe program van leiding-gewing in die primêre skool?

Om so 'n persoon in die primêre skool te kon hê, sou beteken dat die klasonderwyser 'n vennoot kry wat die verantwoordelikheid sou deel in die verkryging van inligting vir die diagnose van 'n probleem en in die beplanning, tesame met die hoof van so 'n program, maar omdat ons nog nie die ideale toestand bereik het nie, is dit die klasonderwyser, die skoolhoof en die sielkundige (wanneer hy ook al kom) wat die organisering van so 'n program van leiding-gewing moet beplan.



## 6.5.1 Die organisering van so 'n program

### 6.5.1.1 Verwysing-stelsel

Basies is daar twee tipes van verwysing, nl. die formele en die informele.<sup>11)</sup> Afgesien van watter een gebruik word, is die identifisering van die probleem die eerste stap in die implimentering van die verwysing. Indien die formele stelsel gebruik word, vul die onderwyser 'n vorm in wat die leerling identifiseer en ook die doelstelling van die verwysing en die vorm moet dan na die primêre skoolhoof deurgestuur word. Klas-onderwysers gebruik die informele, sowel as die formele verwysingstelsels, maar eersgenoemde stelsel moet eintlik 'n kontak-making wees met die skoolhoof of die sielkundige waar daar dringend hulp gesoek word m.b.t. leiding en steungewing aan die leerlinge. Die klaskamerstruktuur moet egter van so 'n aard wees dat dit buigbaar genoeg is om aan leerlinge die geleentheid te bied om die hoof gedurende die skooldag te spreek.

---

<sup>11)</sup> Jones, A. J., Stefflre, B en Stewart, N R: Principles of Guidance, pp. 96 - 98

#### 6.5.1.2 Verwysings

Soos die onderwyser 'n sekere soort situasie in die klaskamer sien ontwikkel wat vrae by hom laat ontstaan t.o.v. wat eintlik besig is om te gebeur en watter riglyne gevolg moet word om leerlinge deur daardie situasie heen te lei, moet hy die skoolhoof kan kontak om hulp en daarom moet laasgenoemde 'n goed opgeleide persoon wees en moet sy kantoor altyd oop wees vir die probleme van sy personeel en leerlinge.<sup>12)</sup>

Probleme wat ontstaan, kan soos volg geklassifiseer word: akademies, sosiaal, emosioneel, higiënies en omgewings. Ons kan egter nie altyd alle probleme beperk tot een kategorie nie, want dikwels mag 'n kind 'n kombinasie van probleme hê.

Voorts is daar probleme by kinders sonder dat die grense daarvan vasgestel kan word, soos die een wat die ander skop, die een wat nie hoor wat

---

<sup>12)</sup> Vandenberg, D: Being and Education : An Essay in Existential Phenomenology; p. 17

die onderwyser sê nie, die een van wie niemand hou nie, die een wat byna nooit praat nie; die verstote een, die een wat nie stil kan sit nie, die een wie se ouers gedurig sê dat hy net A-simbole moet kry, die een met 'n I.K. van 140, maar wat nie kan lees nie; die een wat bang is om skool toe te gaan; die een wat aan alle ander dinge dink; die een wat nie die verskil tussen 'n b en 'n d kan raak sien nie; die een wat hoofpyne ontwikkel soos 'n sekere periode waarvoor hy bang is, nader kom. Indien die kind 'n reeks omstandighede as 'n probleem begin waarneem, is daar 'n probleem, afgesien van hoe die ouer, skoolhoof of klasonderwyser die omstandighede sien.

#### 6.5.1.3 Kinderkontak met die skoolsielkundige

Beide ouers en kinders moet daarvan bewus gemaak word dat wanneer die skoolsielkundige wel na die skool kom, hulle na hom kan gaan of na die hoof wat eers vir hulle 'n afspraak kan probeer reël. Op die reeds genoemde skoolhoofde-simposium het vele hoofde egter gekla dat hierdie

skoolsielkundiges se programme te vol is, of dat hulle onwillig is om leerlinge wat nie in st 3 is nie te toets en hier is dus 'n groot struikelblok m.b.t. een van die ver- naamste doelstellings van my betoog. Natuurlik sou die ideaal wees om 'n skoolsielkundige in elke primêre skool te hê, maar aangesien dit teen- woordig nog nie die geval is nie, is ons weer eens aangewese op die pri- mêre onderwyser en die skoolhoof, maar selfs wanneer die skoolsielkun- dige ook al na die skool kom, moet nie een van dié persone 'n vrees binne die kind wakker maak nie en veral die skoolsielkundige moet geen beperkende, dissiplinerende rol speel nie.

#### 6.5.1.4 Die ouers m.b.t. die leidingsprogram

Klasonderwysers het die besliste verantwoordelikheid om ouers in ken- nis te stel van die beskikbaarheid al dan nie van leidings-programme en hulle het 'n gulde geleentheid om dit te doen tydens die huisbesoeke wat ek so sterk in 'n vorige hoofstuk bepleit het en selfs tydens byeen-

komste van ouers en onderwysers.

Soos die ouers beter ingelig is

- m.b.t. wat in die skool aangaan, word hulle meer gewillig om die opvoedkundige program te ondersteun. Indien ouers gereeld ingelig word, sal hulle ook minder geneig wees om hierdie dienste te wantrou. Ouers moet nogtans die geleentheid gebied word om in meerdere mate deur bemiddeling van die skoolhoof toegang tot die skoolsielkundige te hê, of met die kinderleidingsklinieke te onderhandel.

Die filosofie<sup>13)</sup> van leiding in die primêre skool moet uitgebrei word tot elke klaskamer in die gebou indien dit die mees effektiewe bydrae wil lewer m.b.t. die kinders se lewens en onderwysers wat 'n goeie mate van geestelike rypheid besit, sowel as 'n positiewe uitkyk op die lewe het, is 'n besliste bate vir die primêre skool se leidingsprogram.

---

<sup>13)</sup> Cook, A en Mack, H: The Headteacher's Role, p. 13

6.5.2 Funksies van die primêre klasonderwyser m.b.t. die skoolsielkundige

Ten spyte van wat in die voorafgaande paragrafe oor die skoolsielkundige gesê is, moet primêre onderwysers hierdie persone sowel as diegene wat by kinderleidingsklinieke werk, se hulp kan inroep aangesien hulle tog darem gespesialiseerde personeel is.<sup>14)</sup> Die klasonderwyser en primêre skoolhoof verstaan die klaskamer-omgewing en is in sleutelposisies om saam met die skoolsielkundige programme te aktiveer wat juis gebaseer is op die aanbevelings van sulke gespesialiseerde mense. Laasgenoemde is egter dikwels nie genoegsaam vertroud met die klaskamer-omgewing nie en kan net raad gee tot op 'n sekere punt en weer eens staan die klasonderwyser en die skoolhoof daar as dié sleutelpersone om die leidingsprogram van stapel te stuur. Indien die kind in nood is om gespesialiseerde hulp te ontvang in die vorm van fisiese, sosiale, emosionele of die intellektuele, word dit nou in mindere mate die skoolsielkundige en in meerdere mate die skoolhoof se verantwoordelikheid om die korrekte vorm van hulp te lokaliseer; ook mag die klasonderwyser oor sekere inligting beskik t.o.v. sekere gemeenskapsdienste wat hy weer aan die skoolhoof of die skoolsielkundige kan oordra.

---

<sup>14)</sup> Kopp, O W en McNeff, H J: op cit., p. 76

### 6.5.3 Die interaksie-wisseling van inligting

Die klasonderwyser wat die meeste van die tyd met die leerlinge in die klas deurbring, het die verantwoordelikheid om die gedrag van leerlinge waar te neem en dié waarnemings kan aan sy hoof en die sielkundige meegedeel word as laasgenoemde kom om die leerlinge te toets of om dié inligting aan die kinderleidingsklinieke mee te deel. Indien dit nie gedoen word nie, het die sielkundiges voorwaar 'n onbegonne taak, want leerlinge reageer verskillend in verskillende situasies en voor verskillende mense en om dus inligting uit te ruil, kry die hoof, die klasonderwyser en die skoolsielkundige 'n prentjie van die leerling as geheel. Selfs inligting m.b.t. ouers, kan van hulp wees vir al die genoemde persone om 'n interpretasie te maak en om genoegsame en doeltreffend genoeg leiding te gee en dit verbeter noodwendig die verhouding tussen die onderwyser en die leerling.<sup>15)</sup>

### 6.5.4 'n Bron vir indiens-opleiding

Vele onderwysers spreek na 'n aantal jare in die onderwys die wens uit dat hulle 'n begeerte het om vandag nog onderwys te kan gee soos in hulle eerste jaar van onderwys. Vir vele was

---

<sup>15)</sup> Ibid., p. 83

daardie eerste jaar van onderwys die jaar van alwetendheid. Maar soos die jare verby gegaan het, het meer en meer vrae gekom waarop nie antwoorde verkry kon word nie. Die ervare onderwyser behoort dus bewus te wees van die wenslikheid van 'n gereelde oefening en opknapping van sy metodes en tegnieke en dit kan bepaald bereik word deur die een of ander vorm van indiens-opleiding. Die primêre onderwyser is 'n bronne-persoon vir indiens-opleidingsprogramme wat herlei kan word na die begryping van die segment van die bevolking wat as kinders geïdentifiseer kan word.

#### 6.5.5 Toetsing

Die primêre onderwyser is op die skoolhoof en skoolsielkundige aangewys t.o.v. die administrasie en analise van die resultate van groepstoetse. Die onderwyser kan ook versoek dat 'n sekere leerling individueel getoets word, want sekere leerlinge reageer beter in die private situasie as wanneer daar 'n groep leerlinge is wat getoets moet word. Die ideaal sou kon wees dat die primêre onderwyser ten alle tye toegang tot so 'n sielkundige kan hê, maar dit is hier waar ek van mening is dat die hoof, indien hy goed opgelei is in die opvoedkundige sielkunde, of die opvoedkunde, daardie toetse self in sy skool kan gee.



6.5.6 Wat verwag kan word

Nie elke leerling wat met die hoof of sielkundige in aanraking kom, gaan 'n merkbare verandering toon nie; maar in ander sal die verbetering in hulle klaswerk of sosiale interaksie baie duidelik sigbaar wees. Die hoof of sielkundige mag in staat wees om met leerlinge te kommunikeer wat andersins onwillig is om vryelik met ander personeellede te gesels. 'n Verbeterde gedrag, optrede of gesindhede mag in leerlinge bespeur word wat met die skoolhoof en sielkundige in aanraking kom, of wat betrek is in 'n program wat met die hulp van die klasonderwyser opgestel is.

Konsepte soos artikulasie, koördinasie en synchronisering van 'n leidings-program impliseer 'n korrelasie. Die struktuur van hierdie koördinasie is beide vertikaal en horisontaal. In die vertikale struktuur moet hierdie program geartikuleerd wees en in die meeste gevalle kan ons sê dat leidings-dienste op primêre vlak geïnisieer is nadat 'n program van leiding reeds ingestel en gevestig is.<sup>16)</sup> Ek wil dit graag bepleit dat die skoolhoof gereeld samesprekings met sy personeel individueel, sowel as op groepsvlak hou, om sodoende daar te stel 'n geartiku-

---

<sup>16)</sup> Jacobson, P B, Reavis, W C en Logsdon, J D: The Effective School Principal, pp. 225 - 228

leerde program van leiding, bv. indien die kind 'n emosionele probleem het wat op 'n fisiiese basis berus, moet die dienste van die program van liggaamlike opvoeding gekombineer word met die dienste van die primêre skool-dokter, skoolverpleegster, sielkundige, skoolhoof en klasonderwyser.

#### 6.6 Leiding deur die primêre skoolhoof

Die hoof se rol m.b.t.leidingsdienste is dié van leierskap. Indien so 'n program nie in die skool bestaan nie, moet hy na metodes soek om so 'n program in te voer. As hy dit sou doen, is belangrike komponente van sy rol in leierskap: die betrekking van die personeel, die voorsiening en daarstelling van die fasiliteite, die inkennisstelling en betrekking van die gemeenskap en 'n aktiewe self-deelname aan die program.<sup>17)</sup>

By 'n byna algehele gebrek of afwesigheid van 'n skoolsielkundige in die primêre skool, gaan die klasonderwysers na die hoof vir advies, konsultasie en beslissings betreffende individuele probleme wat leerlinge het. As die skoolsielkundige wel die skool besoek, of wanneer individuele leerlinge deur die klinieke getoets en die resultate weer na die hoof terug verwys is, word 'n verdere bron van advies en konsultasie weer beskikbaar gestel aan die klasonderwysers om hulle

---

<sup>17)</sup> Ibid., p. 70

te help om die leerlinge in hulle klasse se probleme te help oplos.

Vandag is die primêre skoolhoof nog in 'n groot mate dié persoon in die skool wat inligting oor 'n sekere leerling versamel, wat dit administreer en soms na sy adjunk- of departementshoof delegeer. Van hierdie pligte is egter in Amerikaanse primêre skole al grootliks afgeskuif op die skoolsielkundiges wat daar ook aan primêre skole toegewys word.

Indien ons vandag se weeklikse lesuur- rooster in sommige primêre skole ondersoek, vind ons periodes vir tale, liggaamlike opvoeding, instrumentale musiek, gesondheids-opvoeding, spraak, remediërende lees, ens. Hierdie gespesialiseerde programme kan nie onderskat word nie, maar dit is die verantwoordelikheid van die primêre skoolhoof, die inspekteur en die vakinspekteur dat die gespesialiseerde personeel se werk mekaar eerder sal aanvul as dupliseer. Gidslyne in die vorm van werksomskrywing moet ook vir sulke personeel geformuleer word sodat 'n aaneensluitende reeks kan lei tot die dienste wat aan die leerlinge gebied word.

Dit is reeds vroeër in hierdie hoofstuk bepleit dat daar nie sielkundiges net vir die primêre skole in ons land gereserveer word nie, maar natuurlik kan die primêre skoolhoof wat effektief opgelei en voorberei is hierdie werk doen. Hy kan natuurlik sy adjunk-

of departementshoof aanvanklik self oplei om hom behulpsaam te wees, maar dit spreek vanself dat hy so 'n persoon eers deeglik sal deurkyk en buitendien moet dit iemand wees wat met beide leerlinge en ouers deeglik kan skakel. Daarom moet hy nie te fyngvoelig en deur hulle bedreig voel nie en moet hy die vermoëns besit om ook met opvoedkundiges en gespesialiseerde personeel buite die skool te kommunikeer. Om op hierdie vlak leiding te kan gee, moet so 'n persoon wat nou die skoolhoof grootliks gaan help, net soos die hoof, oor die aangebore potensiaal beskik, maar dit moet deurgaans verbind word met die beste moontlike opleiding en as ideaal sou ek wou sien dat voordat 'n onderwyser departements-, adjunk-hoof of hoof van 'n primêre skool kan word, hy aan 'n residensiële universiteit of deur middel van privaatstudie minstens een graad in die opvoedkunde of sielkunde sou behaal het, nadat hy ook minstens drie jaar aan 'n normaal- of opleidingskollege gestudeer het, m.a.w. 'n absolute minimum van ses jaar se opleiding. As die skoolhoof verdere studie aanpak, sal hy sy personeel wat ook verder studeer, kan aanmoedig om op hulle beurt ook weer hulle self beter te bekwaam. Soms veroorsaak vele pligte dat verdere studie nie onderneem kan word nie, maar om hierdie rede moet manlike onderwysers jonk begin terwyl die verantwoordelikhede nog nie te swaar op hulle druk nie.

Of die hoof nou self die rol van sielkundige leier en raadgewer in die primêre skool vervul en of sy adjunk-hoof dit nou ook al doen, dié persoon mag nie so opgaan in sy eie spesialisasie-veld dat hy nie die totale primêre program in oënskou neem nie. Hy moet kan verstaan die aktiwiteite wat in die klaskamer plaasvind en wat 'n veilige leer-omgewing kan verseker. Ook moet hy ten alle tye vertrou kan word en hy moet konkrete voorstelle aan onderwysers en leerlinge kan doen. Omdat hy 'n persoon met 'n werkende kennis moet wees m.b.t. die verstaan van mense, moet hy van tyd tot tyd ook kursusse in indiens-opleiding meemaak en bywoon. Hierdie kan oriënteringskursusse, simposiums, ens. wees wat gedurende skooltyd, naweke en vakansies gehou en aangebied word deur die Onderwysdepartement. of naby geleë universiteite of kolleges.

#### 6.6.1 Die organisering van so 'n program

##### 6.6.1.1 Verwysingstelsel

Om in die behoeftes van die primêre skoolbevolking te voorsien, moet die verwysingstelsel eenvoudig en buigsaam wees. Daar is reeds melding gemaak van die tipes van verwysing, nl. formele en informele, maar nadat die klasonderwyser bv. die een of ander observasie gemaak en dit aangeteken het, waarheen gaan hierdie inligting dan? Dit kan direk na die

skoolhoof gaan en selfs indien hy bv. sy adjunk as sielkundige, wat leiding gee, oplei, is dit aan te beveel dat elke individuele verslag eers na die hoof gaan, want sodoende sal hy dadelik bewus wees van individuele leerlinge wat hulp nodig het en indien hy dalk inligting beskikbaar het, kan hy dit op sy beurt weer meedeel. Indien die verwysing egter eers direk na die skoolhoof toe gaan, is dit in elk geval laasgenoemde se plig en verantwoordelikheid om die ander betrokkenes by die leidingsprogram op hoogte te hou en word daar aansienlik tyd bespaar.

Die informele verwysingstelsel het dikwels te make met mondelinge kommunikasie en vele informele verwysings kan sommer buite die klaskamer, in die portaal, ens. gemaak word en deur middel van sulke besprekings word die hoof bewus gemaak van sekere pertinente informele verwysings.

'n Verdere voorbeeld is die self-verwysing: Leerlinge kan hierdie persoon self kontak indien hulle so voel en om hulle in staat te stel om met

die sielkundige op hulle eie te skakel, moet klasonderwysers, die sielkundige en die hoof sekere prosedures in werking stel om self-verwysings moontlik te maak. Dit is van belang dat klasonderwysers en leerlinge die vryheid sal geniet om hierdie informele stelsel te gebruik. In 'n primêre skoolprogram wat doeltreffend leiding wil gee, sal daar net soveel, of selfs meer informele as formele verwysings wees.

#### 6.6.1.2 Fasiliteite

'n Vername aspek hier het te make met die aanwysing van 'n lokaal vir die sielkundige en hierdie plek moet baie toeganklik vir leerlinge, ander onderwysers en ouers wees. Omdat die hoof se kantoor in 'n mate met vrees deur die leerlinge bejeën word, moet hierdie lokaal liefers nie langs die hoof s'n wees nie. Dit moet groot genoeg, netjies en aantreklik wees en groepe van tien met gemak kan huisves. Sekretariële hulp kan deeltjds beskikbaar wees, want die meeste primêre skole beskik oor minstens twee klerklike assistente. Omdat hierdie

persoon wat vir leiding-gewing verantwoordelik is, en dit saam met die hoof gee, sal sy program baie vol wees en kan daar gereël word dat hy geen buitemurse pligte het nie. Hy sou ook nie voltyds hierdie funksie kan vervul nie, maar darem minstens twee of drie periodes per dag.

6.6.1.3 Die gemeenskap moet kennis dra van die voorligtingsprogram

Ouers het die reg om te weet wat aangaan in die skool en die onderwysers is daarvoor verantwoordelik om ouers deur middel van persoonlike kontak te vertel van die hulp, diens en leiding-gewing in daardie bepaalde skool. Dit mag ook die onderwerp vir bespreking wees op 'n vergadering van ouers en onderwysers. Die plaaslike koerantjie kan ook sulke artikels publiseer, mits dit deur 'n gesaghebbende opgestel is. Indien die ouers die doelstellings en dienste van die leidingsprogram in die primêre skool verstaan, sal hulle reaksie waarskynlik gunstig wees.



#### 6.6.1.4 Die sukses van so 'n program

Die sukses van die program hang af van drie fases van optrede en voordat so 'n program in die primêre skool ingevoer kan word, is dit van belang om 'n in-diepte-studie daarvan te maak, want 'n ingeligte personeel word benodig vir so 'n program waar probleme geantisepeer kan word en pogings kan aangewend word om hulle te vermy.

Die tweede fase van die proses behoort te wees waar die program van leiding geïnkorporeer word in die bestaande program en dit behoort alle onderwysers te betrek, want dit spruit voort uit studie, begrip en utilisering.

Die derde fase is die positiewe versterking of bevrediging van resultate weens die implimentering van so 'n program. Vir 'n effektiewe program om operatief te wees, moet die aantal suksesse meer wees as die aantal mislukkings, sodat daar by die ouers, leerlinge en skoolpersoneel 'n gevoel

van tevredenheid met so 'n program kan posvat.

#### 6.6.1.5 Die filosofie in aksie

Om 'n doeltreffende program te hê, moet die filosofie van leiding die hele skool deurtrek. Die program is net so goed as die swakste skakel en laasgenoemde mag bestaan uit 'n lid van die personeel of 'n onvermoë om die gaping tussen die gesproke woord en die handeling te oorbrug. Behalwe dat die hele personeel betrek moet word, moet die hele gedagterigting in die hele leidingsprogram in alle fasette van die skoolwerk na vore kom, want dit is nie 'n aparte vak wat gedurende 'n sekere periode aangebied word nie.

#### 6.6.2 Die sielkundige en die hoof

##### 6.6.2.1 Oriëntering

Om kinders te help om nuwe situasies te betree met 'n minimale gevoel van vrees en frustrasie, is 'n deel van die primêre skool se program en ouers word dikwels by die oriënteringsprogramme betrek. Sulke programme kom voor as kinders die kindertuin betree, as hulle

van die kindertuin na standerd twee gaan, soos hulle van die junior primêre na die senior primêre fase beweeg, e.d.m.

Beide die hoof en die onderwyser wat hy as sielkundige opgelei het, kan 'n vername rol speel in oriënteringsprogramme om ouers te help om hulle kinders te verstaan gedurende die ontwikkeling-stadia en om beide leerlinge en hulle ouers te help om 'n nuwe situasie te antisipeer. Soos die leerlinge vir daardie eerste dag skool toe kom, is die hoof se ontvangs van hulle baie belangrik om hulle tuis, welkom en gelukkig te laat voel - om hulle te laat besef dat die skool hulle nodig het en dat hulle vir die skool baie belangrik is.

#### 6.6.2.2 Toetsing

'n Omvattende toetsprogram behoort deel te wees van die skoolprogram in die primêre skool. Indien daar nie so iets is nie, moet die skoolhoof, die sielkundige en 'n paar ervare onderwysers so 'n program formuleer. Dit spreek vanself dat die sielkun-

dige die koördineerder van so 'n toetsprogram behoort te wees en hy is ook die vertolker van die toetse. Die administrasie van so 'n toets is maar net die heel eerste stap om die individu te help en hy moet verantwoordelik daarvoor wees om ook ander onderwysers te help. Dié hulp kan die vorm aanneem van beplande in-diens-programme om in die behoeftes van onderwysers op verskillende vlakke te voorsien.

Binne die toetsprogram van die skool behoort ook plek te wees vir individuele toetsprogramme, maar sulke toetse vereis gespesialiseerde opleiding en daarom kan ek verdere opleidingsprogramme net nie genoegsaam beklemtoon nie. Indien die onderwyser wat as sielkundige in die primêre skool fungeer nie genoegsaam opgelei is om alle individuele toetse te behartig nie, kan die rondreisende sielkundige of selfs die skoolhoof se hulp ingeroep word.

6.6.2.3 Vernouing van die gaping tussen  
teorie en praktyk

Een aspek m.b.t. die kind wat van besondere belang in die primêre skool is, is natuurlik die vermoë om te leer. Die beginsels van leer kan in die klaskamer toegepas word, maar iemand moet hierdie beginsels in die praktyk omskep en hier is die primêre skoolhoof en die sielkundige sleutelpersone om aan onderwysers 'n toepaslike omgewing te voorsien vir die onderrig van leerlinge en deur middel van die dienste van hierdie twee persone kan 'n nouer werksverhouding bewerkstellig word tussen die persoon en instansies wat met die leerlinge werk, hulle gesinne en die skool. Die skoolhoof of sielkundige moet dus met gespesialiseerde personeel kan kommunikeer en die onderwyser kan help om sy inligting prakties toe te pas - onnodig om te sê dat hierdie twee baie vername rolle speel in die nouer maak van die gaping tussen die teorie en die praktyk.<sup>18)</sup>

---

<sup>18)</sup> Detjen, E W en Detjen, M F: Elementary School Guidance, pp. 211 - 214

#### 6.6.2.4 Die uitruil van inligting

Die primêre skoolhoof moet tyd beskikbaar kan stel vir periodieke samesprekings met die sielkundige in sy skool en ook sy dienste en advies aan hierdie persoon beskikbaar kan stel en omgekeerd. Aangesien die hoof die geleentheid het om met baie mense in die gemeenskap in kontak te kom, het hy ook die verantwoordelikheid om sy inligting uit te ruil en aan te wend om sy sielkundige te help.<sup>19)</sup> Ook moet hy as skoolhoof aan hierdie persoon van ander personeellede vertel wat oor spesiale talente beskik. Periodieke samesprekings moet tussen hierdie persone gehou word en voorstelle kan oor en weer gemaak word, hoewel die finale beslissings nog steeds by die hoof berus.

'n Tweede tipe evaluering is die leerling-onderwyser-interaksie-evaluering. Die sielkundige is hierby betrokke soos hy sekere leerling-onderwyser-interaksies bespreek, want eersge-

---

<sup>19)</sup> Vandenberg, D: Theory of Knowledge and Problems of Education, pp. 138 - 144

noemde se verantwoordelikheid lê hier om die onderwyser bewus te maak van hierdie interaksie-patrone. As die sielkundige bv. sien dat 'n leerling negatief reageer elke keer as die onderwyser iets vir hom doen en wat hy vir homself ook kan doen; en positief as die onderwyser hom net help totdat hy homself kan help, moet die sielkundige dit met die onderwyser bespreek. Indien hierdie sielkundige te betrokke raak by die administratiewe evaluering, kan 'n moontlike verswakking van die skool se leidings-program verwag word.<sup>20)</sup>

#### 6.6.2.5 Opvoeding binne die professie

'n Wakker skoolhoof sal oplet dat sy onderwysers vanselfsprekend sekere behoeftes het en indien hulle akuit is, moet hy as hoof 'n plan van aksie instel om in hierdie behoeftes te voorsien en weer eens moet die hoof en sielkundige beskikbaar wees om hulle te help. As primêre onderwysers besef dat daar 'n program van leiding-gewing in hulle skool teen-

---

<sup>20)</sup> Kopp, D W en McNeff, M O: op cit., p. 71

woordig is wat ook effektief werk, word hulle steeds meer en meer daarvan bewus. Soos die skoolhoof en die sielkundige 'n onderwyser help om met 'n sekere kind te werk, kan ander leerlinge wat ook onder hierdie onderwyser se sorg is ook by die leidings-program effektief baat vind.

#### 6.7 Ten Besluite

Een van die grondfenomene in die menslike bestaan is dat hy 'n arbeider is wat intensioneel op sy wêreld uitgaan om dit te omstel en die mens het die God-gegewe roeping om sy taak op 'n verantwoordelike en verantwoordbare wyse te vervul. Die mens kom egter nie van self daartoe nie, maar moet deur opvoeding en onderwys daartoe gelei en gewek word.

Die onmisbaarheid van voorligting en die verhouding tussen die voorligter en opvoedeling is duidelik uitgespel asook die dringende noodsaaklikheid van 'n voorligter, leidings-onderwyser, e.d.m. in die primêre skool. Te midde hiervan staan die primêre skoolhoof wat gedurig moet beseef dat voorligting geen losse aanplaksel tot die skoolleergang is nie, maar dat dit eng verbonde daarmee en afhanklik daarvan is.



Behalwe voorligting en leiding-gewing deur die skool-sielkundige, die primêre skoolhoof en die klasonderwyser, voel ek dat as daar iemand in so 'n primêre skool is wat enige opleiding in dié verband het of selfs net 'n spesiale belangstelling daartoe het, so 'n persoon met vrug gebruik kan word. Indien dit nie die geval is nie, sal die hoof dié persoon wat die geskikste daarvoor is, aanstel of die taak op sy eie skouers neem.

Dit gaan voorts in voorligting en leiding-gewing om die oordra en bybring van kennis aangesien die kind kennis moet opdoen van die skool, studie-metodes, vakke en vakkeuses, beroepe, beroepsrigtings, beroepsvereistes, die eie moontlikhede en tekortkominge, e.d.m. Maar ook en veral, om die opvoeding van die kind; wat bogenoemde aspekte insluit, om hom in sy totale persoonsontwikkeling te steun tot voller psigiese en geestelike volwassenheid wat impliseer dat hy verantwoordelikheid vir sy hele lewe sal aanvaar, inval by die eise van behoorlikheid en die hoogste norme en waardes in sy lewe sal erken en nastreef.

Ons beweeg dus nou voort na die finale afdeling van my studie waar 'n aantal pedagogiese kriteria, gevolgtrekkings en aanbevelings uitgestippel sal word.

## 6.8 Verwysings

1. Allan, D W en Selfman, E : The Teacher's Handbook, Scott, Foresman and Company, Glenview, Illinois, 1971
2. Bassett, G W, Crane, A R en Walker, W G : Headmasters for better schools, University of Queensland Press, St. Lucia, Queensland, 1974
3. Bekker, J : Aspekte van die organisasie en administrasie van die Transvaalse openbare onderwys, H.A.U.M, Kaapstad, 1965
4. Cawood, J : Die skoolhoof as onderwysleier - 'n Andragogiese weskou, M.Ed.-verhandeling, Stellenbosch, 1973
5. Cawood, J : Die voorbereiding en voortgesette opleiding van onderwysers in Andragogiese-didaktiese perspektief, doktorsale proefskrif, Stellenbosch, 1976
6. Coetzee, S D J : Die verhouding tussen die onderwyser en leerling in die spontane opvoedingsituasie in die skool, met spesiale verwysing na die godsdienstige, M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria, 1976
7. Coetzee, J C : Inleiding tot die Algemene Praktiese Opvoedkunde, 2de druk, Universiteits-Uitgewers en-Boekhandelaars, Stellenbosch, 1948
8. Cook, A en Mack, H : The Headteacher's Role, Macmillan, London, 1971
9. Detjen, E W en Detjen, M F : Elementary School Guidance, McGraw-Hill Book Company, Inc., New York, 1963
10. Die Unie : Orgaan van die Suid-Afrikaanse Onderwysunie, September 1974
11. Die Unie : Orgaan van die Suid-Afrikaanse Onderwysunie, Oktober 1974
12. De Witt, J T : Professionele Oriëntering vir die Onderwysberoep, Butterworth, Durban, 1979
13. Edmonds, E L : The First Headship, Basil Blackwell, Oxford, 1968

14. Fowler, C de K : Skooladministrasie, Maskew Miller Bpk., Kaapstad, 1962
15. Gunter, C F G : Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde, Universiteits-Uitgewers en-Boekhandelaars, Stellenbosch, 1975
16. Hansen, J C en Stevic, R R : Elementary School Guidance, The Macmillan Company, London, 1969
17. Harris, B M en Bessent, W : In-service education, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1969
18. Hicks, W V en Jameson, M C : The elementary school principal at work, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc., New Jersey, 1958
19. Jacobson, P B, Reavis, W C en Logsdon, J D : The effective school principal, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1963
20. Jacobson, P B, Logsdon, J D en Wiegman, R R : The Principalship : New Perspectives, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1973
21. Johnston, D J : Teacher's In-service Education, Pergamon Press, Oxford, 1971
22. Johnson, W F : Guidance, Counseling and Student Personnel in Education, McGraw-Hill Book Company, Inc., New York, 1963
23. Jones, A J : Principles of Guidance, McGraw-Hill Book Company, New York, 1970
24. Jones, O R : The School Principal, Cheshire, Melbourne, 1962
25. Joubert, D D en Steyn, A F : Groepsdinamika, Universiteits-Uitgewers en-Boekhandelaars, Stellenbosch, 1965
26. Kilian, C J G : 'n Fundamenteel-pedagogiese besinning oor aanspreek en aanhoor as pedagogiese sinswyses, Opvoedkundige studies, nr 61, Pretoria, 1970
27. Kopp, O W en McNeff, M O : Guidance Handbook for personnel of Elementary Schools, University of Nebraska Press, Lincoln, 1969
28. Landman, W A, Roos, S G en Mentz, N J : Fundamentele Pedagogiek, leerwyses en vakonderrig, Butterworth, Durban, 1979

29. Landman, W A en  
andere : Opvoedkunde vir Onderwysstudente,  
Universiteits-Uitgewers en- Boek-  
handelaars, Stellenbosch, 1978
30. Landman, W A en  
andere : Denkwyses in die opvoedkunde, N G  
Kerkboekhandel, Pretoria, 1971
31. Landman, W A en  
Roos, S G : Fundamentele Pedagogiek en die  
Opvoedingswerklikheid, Butter-  
worths, Durban, 1973
32. Landman, W A en  
Kilian, C J G : Leesboek vir die Opvoedkunde-  
student en onderwyser, Juta en  
Kie, Bpk., Kaapstad, 1973
33. Landman, W A en  
andere : Opvoedkunde en opvoedingsleer  
vir beginners, Universiteits-  
Uitgewers en- Boekhandelaars,  
Stellenbosch, 1971
34. Langeveld, M J : Beknopte Theoretiese Pedagogiek,  
Elfde druk, Walters, Groningen,  
1967
35. Langeveld, M J : Erziehungskunde und Wirklichkeit,  
Westermann, Braunschweig, 1971
36. Leighbody, G B : Vocational Education in American  
schools, American Technical Society,  
Chicago, 1972
37. Lauer, Q : Phenomenology, Harper Torch Books,  
Harper and Row, Publishers, New  
York, 1965
38. Meeks, A R : Guidance in Elementary Education,  
The Ronald Press Company, New  
York, 1968
39. Meyer, A M J,  
Muller, A D en  
Maritz, F A : Die Fenomenologie, Academica,  
Kaapstad, 1967
40. Mills, G D : Elementary School Guidance and  
Counseling, Random House, New  
York, 1971
41. Morris, V C : Modern Movements in Educational  
Philosophy, Houghton Mifflin Com-  
pany, Boston, 1969
42. Neagley, R L en  
Evans, N D : Handbook for Effective supervision  
of instruction, Prentice-Hall, Inc.,  
Englewood Cliffs, New Jersey, 1970
43. Nelson, R C : Guidance and Counseling in the ele-  
mentary school, Holt, Rinehart and  
Winston, Inc., New York, 1972

44. Onderwysleierskap : Verslag van kongres van S.A.V.B.O Stellenbosch, 1979
45. Peters, H J, Riccio, A C en Quaranta, J J : Guidance in the Elementary school: A book of readings, The Macmillan Company, New York, 1963
46. Pollard, H M : Pioneers of popular education, John Murray, London, 1956
47. Potgieter, F J : Skool- en Klasorganisasie, H.A.U.M, Kaapstad, 1966
48. Priesner, P : J M Sailer - Studien Zum Problem einer normativen Pädagogik, Johannes Krause, Freiburg, 1969
49. Rupert, A : Leierskap vir die Toekoms, Lesing gehou by die Instituut vir Bedryfs-administrasie, Universiteit van Pretoria, 1965
50. Shertzer, B en Stone, A S : Fundamentals of Guidance, Houghton Mifflin Company, Boston, 1966
51. Smit, T C : Die aandeel van die skool in die begeleiding van die kind op weg na sedelike volwassenheid, doktorsale proefskrif, Stellenbosch, 1966
52. Stoker, H G : Beginnels en metodes in die wetenskap, PRO Rege, Potchefstroom, 1961
53. Stellwag, H W F : De verhouding van de wetenschap der opvoeding tot de praktyk, Paedagogische studiën, 1966
54. Taylor, G : The Teacher as Manager, A symposium edited by the National Council for Educational Technology, The Camelot Press, London, 1970
55. Vandenberg, D : Being and Education : An essay in Existential Phenomenology, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1971
56. Vandenberg, D : Theory of knowledge and problems of education, University of Illinois Press, Chicago, 1969
57. Van der Merwe, C P : Beeldhouers van 'n nasie, Nasou Beperk, 1968

58. Van der Stoep, F : Didaktiese Grondvorme, Academica, Pretoria, 1968
59. Van der Stoep, T en : Didaktiese Oriëntasie, Academica, Pretoria, 1968  
Van der Stoep, O A
60. Van der Stoep, F : Didaskein, McGraw-Hill, Johannesburg, 1972
61. Viljoen, T A : Die Pedagogiek as Normatiewe Wetenskap, Pretoria, 1972
62. Van Zyl, P en : Theory of Education, Longman, Cape Town, 1976  
Duminy, P A
63. Weinberg, C : Humanistic Foundations of Education, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1972

HOOFSTUK SEWE

7. PEDAGOGIESE KRITERIA, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

7.1 Inleidend

Gunter<sup>1)</sup> verklaar dat die eerste en een van die grootste verdienstes van die fenomenologie vir die pedagogiek is dat 'n pedagogiek op fenomenologiese grondslag sy vertrekpunt vind in die opvoedingsfenomeen self soos dit hom in die konkrete opvoedingsituasie aan die mens voordoet of openbaar. Die fenomenologie eis van die opvoedkundige dat hy met sy wetenskapsbeoefening sal begin by die saak van die opvoeding self, nl. 'n kind wat deur 'n volwassene opgevoed word ten einde self 'n grootmens in die behoorlike sin van die woord te kan word.

In 'n baie noue samehang hiermee is sekerlik een van die heel vernaamste enkele take van die primêre skoolhoof om leiding aan sy onderwysers te gee om sodoende hulle produktiewe vermoëns te verbeter deur die volste gebruik van hulle bekwaamhede en talente te maak. Hierdie twee kerngedagtes, nl. leiding aan die personeel en leiding aan die kind is dan ook die twee vernaamste hoekpale waarom dié verhandeling gebou is.

Op Maandag 13 Oktober 1975 het die vorige Direkteur van Onderwys van Kaapland in sy openingsrede by 'n

---

<sup>1)</sup> Gunter, C F G: Fenomenologie en Fundamentele Opvoedkunde, p. 50

skoolhoofde-simposium<sup>2)</sup> gepleit dat die primêre skoolhoof professionele leiding aan sy personeel en leerlinge moet gee. Leerlinge sowel as personeellede benodig leiding, inspirasie en bemoediging, maar laasgenoemde moet gedurig ook aan hulle leerlinge reg laat geskied - ons het dan juis te doen met twee aspekte van die opvoeding wat nooit ophou nie. Tesame hiermee wil ek dit onomwonde stel dat die taak van die opvoeder vir my dit is, nl. om aan die leerlinge in sy sorg die prikkel te gee om te leer en om die begeleidende omstandighede aan hulle te gee of te probeer gee, wat die beste sal leer om te volg waar leiding wel gegee is, tesame met daardie aspekte wat hulle studie vergemaklik en daarom is die aanbieding van sy werk nie saai en ortodoks nie.

Soos reeds in hoofstuk een verklaar is, is dit byna onmoontlik om alle evaluerings, gevolgtrekkings en aanbevelings in hierdie laaste hoofstuk op te som en is daar regdeur dié verhandeling vanuit die perspektief van die Fundamentele Pedagogiek krities gekyk na die huidige opset en wenke gegee waar dit moontlik en toepaslik geblyk het te wees. In dié hoofstuk sal net die heel vernaamste gedagterigtings weer eens uitgelig en opgesom word - nie net kritiek uit die oogpunt om altyd kritiek te lewer nie, maar wat peda-

---

<sup>2)</sup> Skoolhoofde-simposium, gehou te Kaapstad, 13 - 16 Oktober, 1975; referaat gehou deur mnr P S Meyer, destydse Direkteur van Onderwys.



gogies verantwoordbaar is of nie. Naas pedagogiese kategorieë is daar dus ook pedagogiese kriteria aan die hand waarvan die pedagogiese gebeure beoordeel word.

## 7.2 Pedagogiese kriteria

### 7.2.1 Inleidend

Pedagogiese kriteria gee blyke van die uitsonderingsposisie van die mens as wese wat sy wêreld konstitueer, bewerk en bewoon, van sy in-die-wêreld-wees, sy by-en-met-die-ander-wees en sy-in-die-tyd-wees. Ook het hulle te make met sy betrokkenheid by die menswording, dus ook van sy menswees as subjekwees, persoonwees, sedelike wese te wees, as wese wat vryheid is en wat as die vryheid wat hy is, hierdie ontologiese vryheid eties moet verwerf ten einde onder die gesag van die vryheid te staan. Sulke kriteria geld ook vir sowel die opvoeder as die opvoedeling, m.a.w. hulle moet in die genoemde oer-intermenslike gebeure verwortel wees. Fenomenologiese ontleding laat na my oordeel minstens die volgende kriteria aan die lig tree:

### 7.2.2 Die kriterium van menswees as persoonwees

In alle pedagogiese gebeure is die opvoedeling mede-subjek vir die opvoeder en ook die opvoeder mede-subjek vir die opvoedeling. Dit is immers die kind as subjek wat vanweë eksisten-

siële nood 'n mede-subjek in die persoon van die opvoeder as volwassene roep en dit is 'n subjek wat die roep van 'n mede-subjek beantwoord deur daardie subjek op te roep om sy menswees as subjekwees tot vergestaltung te bring. Deur te doen te hê met 'n wese wat die draer van waardigheid is, word die opvoeder gedwing om op tweeërlei bedag te wees, nl. om eerstens van sy kant te verhoed dat deur sy persoonlike toedoen skending van waardigheid, sowel sy eie as dié van die kind sal intree. Om nie te skaad nie, is dan ook die eerste opvoedingswet en tweedens staan hy onder die verpligting om die kind te moet teengaan waar laasgenoemde sy waardigheid in die alleringste mate skade kan berokken. Oproep tot die ontvouing van waardigheid is dus 'n eis wat met menswees as persoonwees meegegee is en moet die primêre skoolhoof gedurig toesien dat dit wel die geval is. Dikwels gebeur dit nie - soos ek bv. aan die begin van hierdie verhandeling dit uitgespel het.

7.2.3 Die kriterium van die verstaan en die beantwoording van die nood van die noodhebbende<sup>3)</sup>

Herhaaldelik is die stelling reeds gemaak dat die kind wese in nood en daarby noodhebbende aan 'n volwassene met moederlikheid is en die essensie van die pedagogiese gebeure is om-

skrywe as steungewing aan die noodhebbende. Om te kan help, beteken om te verstaan, maar om te kan verstaan, beteken ook om in gesprek met die ander te tree opdat die ander sy wêreld aan die een wat moet steun, sal verraaï sonder om die vrees van verraad te koester. Die eis word aan die volwassene gestel dat hy tot gesprekvoering sal uitnoodi waarvoor hy hom sodanig sal oopstel dat die in-nood-verkerende die uitnodiging sal aanvaar om tot die gesprek toe te tree. Dit is dan ook op dié punt, nl. dat van sodanige oopstellende uitnodiging die gewilligheid intree om in eksistensiële ontmoeting te tree.

#### 7.2.4 Die kriterium van die geslaagdheid van affektiewe geborgenheid

Die toelaatbaarheid van pedagogiese bemoeienis van die kant van die volwassene lê in die vraag of hy die opvoedeling die verlangde sekuriteit gewaarborg het, 'n waarborg wat ook met die sinvolheid van norme as gedragsreëlende en regulerende groothede gepaard gaan. Die belewing van die sinvolheid van norme as die wete waar jy is, wie jy het en wat jy kan verwag, bied veiligheid. Die vraag

---

<sup>3)</sup> Oberholzer, C K: Prolegomena van 'n prinsipiële pedagogiek, p. 318

is nou by my of die opvoedeling altyd die veiligheid gewaarborg is waardeur vertrouwe in sy opvoeder gewek is? Dit is, helaas, nie altyd daar nie!

#### 7.2.5 Die kriterium van die dankbaarheid

Dit is my oorwoë mening dat daar gans te min van dankbaarheid in menslike verhoudings en dus ook in die pedagogiese gemaak word. Kinders is dankbare wesens teenoor weldadigheid en welmenendheid van die kant van volwassenes en hulle vergeet dit beslis nie. Om dus dankbaarheid teenoor 'n kind of 'n groep leerlinge te betoon, beteken om hulle wil tot sin raak te sien en te erken. Die pedagogiese kriterium is dus dié of daar deur die ontmoetende gebeure wel dankbaarheid belewe is waardeur toekoms geskep is en nuwe horisonne oopgegaan het. Is dit nie sô dat vele primêre skoolhoofde al afgeleer het om dankie te sê nie? Dit was my persoonlike ervaring!

#### 7.2.6 Die kriterium van simpatieke gesagsleiding

Die aanwesigheid van gesag dui egter geensins op 'n praktyk van brutalisering, viktimisering en tirannisering van die kinderlike gemoed nie, maar van simpatieke gesagsleiding as onvoorwaardelike konformerings met die gesag van die norme. Die aandeel van gesag in pedagogiese

gebeure is so fundamenteel dat dit tot pedagogiese kriterium verhef mag word, want enige pedagogiese ontmoeting as steungewende gebeure sonder 'n werkende gesagsmoment is pedagogies ontoelaatbaar.

#### 7.2.7 Die kriterium van self-iets-moet-doen

Daar moet selfbepalend opgetree word; die kind moet sy eie wetgewer en veral selfwetsgehoorsame word. Dit is dus pedagogies totaal ontoelaatbaar en derhalwe pedagogies-afkeurenswaardig indien in watter situasie ook, die kind nie die geleentheid kry en inderdaad ook opgeroep word om self iets te doen nie. Geen mens leer op droë grond swem nie en wie vir die kind meer doen as die absolute minimum, berowe hom van een van die oerfeite van sy menswees. Sy persoonlike taakkarakter as gawe met opgawe word dan op onherstelbare wyse beskadig.

#### 7.2.8 Die kriterium van die normsentrisiteit

Die mens as stigter, bewerker en bewoner van die wêreld as eie-wêreld en daarmee leef-wêreld, is 'n met norme gemoeide wese. So is ook die pedagogiese gebeure 'n genormeerde gebeure. Pedagogiese steungewing as eksistensiële ontmoeting is ko-eksistensie as gekonfronteerdheid met die normatiewe. Die kind roep iemand anders

en wel 'n volwassene wat wesenlik beteken dat hy na die gesag van norme roep. 'n Betrokkenheid by die menswording is pedagogies gesien, 'n betrek-word by norme met die so-ewe genoemde kwaliteite en 'n steeds gedydende betrek wees as meerdere en mooiere vergestaltung van hulle gesag en opeisende krag.

7.2.9 Die kriterium van die behoort-te-wees

Dit is nou maar eenmaal so dat geen kind en trouens geen mens wil weet hoe sleg en beklagenswaardig hy is nie, maar of hy iets beteken en dat hy ook iets vir die ander beteken. Pedagogies gesien, gaan dit om die erkenning en aktivering van die waardigheid en die eie-waardigheid van die ander. Dit bring mee dat die opvoedeling nie gesien mag word soos hy is nie, maar soos hy behoort te wees.

7.2.10 Die kriterium van die geldigheid van behoortlikheidseise

Die kind is mens, die opvoeder is dit ook. Die pedagogiese eis kan gestel word dat die opvoedeling onder die besef gebring sal word, aanvanklik deur simpatieke gebod en verbod, later deur lering en teregwysing, dat daar naas blinde natuurwetmatighede ook sedelike verpligtinge en onskendbare eise bestaan wat net so noodwendig en algemeen geldig as eersgenoemdes is en dat 'n mens ook sedelik ten

gronde kan gaan. Die kind mag nie toegelaat word om selfs langs die weg van eksplorاسie en emansipasie sy eie weg te volg of die gesag van geldinge te vernietig nie en wie dit doen, moet getug word ook in die toevoeging van 'n hoeveelheid verdiende leed.

7.2.11 Die kriterium van die verowering van vryheid

Kragtens die vryheid wat hy is, is die mens subjek en daarby subjek-as-persoon, die vryheid wat hy ontologies is, moet eties verwerf word: hy moet in diens van die vryheid te staan kom en die verowering van sy vryheid kan alleen onder die simpatieke gesagsleiding van 'n simpatieke volwassene geskied. Die vraag is voorts of die steungewende gebeure sodanig is dat daarmee op die weg van die verowering van die vryheid gevorder is en of die opvoeder daarin geslaag het om in sy ontmoeting met sy opvoedeling laasgenoemde die geleentheid gebied het om hom van die konkrete aanwesigheid van die opvoeder los te maak sonder om hom in hierdie losmaking te beskadig. Het hy wat opvoeder is, dus geleidelik oortollig geword? Indien dit nie gebeur nie, kan daardie konkrete gebeure pedagogies nie gebillik word nie.<sup>4)</sup>

---

<sup>4)</sup> Ibid., p. 324

### 7.2.12 Ten Besluite

Wat ek wou aantoon, is dat daar naas pedagogiese kategorieë ook pedagogiese kriteria ontwerp moet word. Hulle uitlig uit die ontsig van die pedagogiese is gebiedend essensieel, want naas bedinking is daar ook beoordeling. Die aangebode pedagogiese kriteria is na my beskeie oordeel opwerpinge uit die essensie van die pedagogiese in sy onties gestruktureerdheid self. Hulle geld as eise aan die hand waarvan die verhouding tussen opvoeder en opvoedeling ten goede van albei moet gedy; hulle is nie net formeel nie, maar ook materieel, want hulle geld met noodwendigheid en algemeen-geldigheid. Is dit nie dikwels die geval dat ook wat hierdie voorafgaande tien kriteria betref daar soms tekortkominge, gebreke en lugleegtes bestaan nie en wat so maklik voorkom kon gewees het as die skoolhoof en onderwyser(-es) met die bogenoemde rekening gehou en gekonformeer het? Wat ons vervolgens by die volgende bring:

### 7.3 Opsommend : Gevolgtrekkings en aanbevelings

7.3.1 Daar is probeer aantoon wat die hele gedagterigting m.b.t.leiding in die primêre skool behels, op watter pedagogiese gronde dit berus, hoe die bestaande toestande is, wat dit behoort te wees en watter aspekte van die



primêre onderwys daartoe aanleiding gegee het dat hierdie verhandeling aangepak is, nl. (a) dat 'n oënskynlik gebrekkige wyse van leiding- en rigtinggewing deur die primêre skoolhoof aan sy leerkragte my verwondering in so 'n mate gaande gemaak het (b) dat dit voorts uitgebrei is tot in watter mate en op watter wyse deur personeel leiding gegee word aan die leerlinge wat in daardie besondere skool in hulle sorg verkeer. Geensins wil ek beweër dat alles wat in hierdie verhandeling gesê is en word heeltemal nuut is nie, maar dit verteenwoordig 'n nuwe benadering vanuit 'n ander oogpunt, nl. die fenomenologiese in die Fundamentele Pedagogiek om die regmatige plek van leiding-gewing in die primêre skool aan te dui.

7.3.2 'n Volgende aspek wat diepgaande ontleed is, is wat presies met die konsep leiding bedoel word en waar presies dit in die Fundamentele-Pedagogiek-Perspektief pas. Sodoende is die plek daarvan uitgespel aan die hand van die pedagogiese-as-gestruktureerdheid-in-beweging deurdat die onderwys aan die hand van enkele essensies bespreek is. Hierdie essensies het die pedagogiese persoon wat die primêre skoolhoof en- onderwyser in die skool vergestalt op al sy fronte en in al sy fasette genoegsaam

verhelder; terselfdertyd is hulle nie in geskeidenheid bedink nie, maar as geïntegreerde en integrerende totaliteit, m.a.w. as struktuur en dit is juis in hulle gestruktureerdheid wat essensies telkens hulle volle segkrag het en is daar voorts pertinent aandag gegee aan die essensies van aangesprokenheid, verantwoordelikheid, vryheid, historisiteit en religiositeit.

- 7.3.3 As kind word die kind-mens gekenmerk deur besondere afhanklikheid en hulpbehoewendheid en dit maak sy opvoeding tot selfstandigheid nie net noodsaaklik nie, maar ook moontlik, want sy afhanklikheid tesame met die ander eienskap, nl. dat hy self graag selfstandig wil word, noop hom tot 'n hulpverlangende en hulpvraende bestaan. 'n Kind word nie vanself groot nie, maar hy kan en moet grootgemaak word en hy wil self ook grootgemaak word. Hy verkeer aanvanklik in 'n situasie van behoefte en nood: 'n situasie van volkome afhanklikheid van, intense behoefte aan en ook verlange na hulp, steun, onderrig, beheer, wegwysing en leiding deur 'n volwassene sodat hy dié iemand kan word wat hy moet, kan en self wil word. Hy verkeer dus in eksistensiële nood aan 'n volwassene en pedagogiese leiding impliseer dus dat die kind deur die volwassene gehelp, gesteun en gelei

word om geleidelik self volwasse te word, dit is om volwassenheid as sy eerste en natuurlike bestemming self te verower - 'n gebeure wat sig geleidelik oor 'n lang tydperk voltrek, want sigself en op sy eie kan en sal hy dit nie word nie.

- 7.3.4 Die doel van die opvoeding is dan soos Yule<sup>5)</sup> dit ook stel primêr volgens die Suid-Afrikaanse lewenskouing om die kind as nie-volwassene tot religieus-sedelike volwassenheid te lei. Die noodsaaklikheid van hierdie studie word dus al meer duidelik aangesien die primêre skoolhoof 'n absolute sleutelrol vervul m.b.t. die hele aangeleentheid van leiding-gewing. Hierdie leidingsrol is egter nie maklik nie omdat hy onder gedurige druk van verskillende mense, instansies en verantwoordelikhede verkeer. Nogtans is geen ander verantwoordelikeid vir hom groter as om sy onderwysers te besoek en te poog om vir hulle raad en hulp aan te bied nie en natuurlik is dit soos dit behoort te wees, maar ek verwys weer eens na die jong beginner-onderwyser wat pas vanaf die opleidingskollege of universiteit gekom het en wat deur die skoolhoof aangesê word om

---

<sup>5)</sup> Yule, R M: An investigation of some factors influencing the principals of state secondary schools in England, Scotland and West Germany, p. 5

maar liever te vergeet wat hy in sy voorafgaande studiejare geleer het en dat hy as hoof hom nou verder sal onderrig van hoe om onderwys te gee. Dikwels het hierdie hulp nooit vorm aangeneem nie en moes daar deur middel van probeer- en tref metodes voortgeploeter word. So 'n houding van die primêre skoolhoof kon so 'n onderwyser(-es) negatief beïnvloed- ook t.o.v. leiding wat so 'n persoon weer aan sy/haar klassie moet gee. Uit hierdie verhandeling het dit geblyk dat so 'n optrede nie pedagogies verantwoordbaar is nie en dat dit ook die veilige ruimte wat die kleuterskool of pre-primêre klassie behoort te bied, nadelig kan raak. Die gevolgtrekking kan hier gemaak word dat daar op hierdie vlak oënskynlik groot ruimte vir verbetering bestaan (later meer hieroor):

- 7.3.5 Die kind het egter 'n eksistensiële nood aan 'n volwassene wat hom moet inspireer, besiel en na wie hy vir steungewing, hulp en leiding op kyk. As dit nie van die hoof via die onderwyser na die kind kom nie, is die implikasie dat daardie kind wat 'n potensieële leier is, eendag van sy gesin, kerk, gemeenskap of land, dalk ernstig skade kan ly.- Dit kan vanselfsprekend ook meebring dat die verhouding skoolhoof- onderwyser- kind ernstig geskaad kan

word en nie altyd geslaagd kan wees nie. Die kind kom die wêreld binne as iemand wat aanvaardend wil wees, hy wil verwag word en hy kan nie gesteun word as hy nie ontmoet word nie - vanselfsprekend moet hy ook geborgenheid belewe. Daarom is dit my persoonlike mening dat elke primêre skoolhoof vir homself die filosofie sal aanleer dat op die voorkop van elke kind in sy skool geskryf staan: Ek is in nood! Help my! Wys my die weg aan! En dat hierdie deel sal wees van elke vak- en klasonderwyser se modus operandi vir elke dag se werk. Die kinderlike steunbehoewendheid is dus 'n sinsfondament van die pedagogiese, dat leiding aan die onderwysers in 'n spesifieke skool gegee word, maar dat die kind nie in die geringste mate ten opsigte hiervan afgeskeep mag word nie.

7.3.6 Weens die feit dat daar tot op hierdie stadium nog nie 'n onderwyser-sielkundige vir die primêre skole in ons provinsie aangestel is nie, word hierdie verantwoordelikhede deur die skoolsielkundige, primêre skoolhoof en onderwyser gedeel. Die ideaal is natuurlik dat so iemand wel vir elke redelike groot primêre skool aangestel sal word, maar tot op daardie tydstip sal leiding veral deur die skoolhoof of adjunk-hoof gegee moet word. Jaarliks word

die st 5-leerlinge bv. getoets vir intelligensie, aanleg, vaardigheid, belangstelling en bekwaamheid en hulle moet deeglik en professionele leiding van veral die skoolhoof ontvang m.b.t. vakkeuses vir st 6, sowel as watter tipe hoërskool so 'n kind sal moet bywoon. Dit is my besliste mening dat die primêre skole of die ouers, of albei, hier fout teer en dat leerlinge later in die hoërskool uitsak as gevolg van foute wat in die primêre skool gemaak word. Keurend moet daar te werk gegaan word en die keuse kan nie aan die kind alleen oorgelaat word nie. Weinig mense wil graag misluk en elkeen wil aanvaarde wees en uiteindelik 'n staanplek in die lewe verower waar hy 'n sinvolle bestaan kan maak.

- 7.3.7 Daar is oënskynlik groot verskille t.o.v. die program van leiding-gewing in die sekondêre skool en leiding-gewing in die primêre skool waar laasgenoemde meer klaskamergeoriënteerd is. Die tyd vir leiding-gewing is die hele tyd en dit is nie maar net nog 'n vak wat by die leerplan gevoeg word nie. Ons moet probeer luister soos die kind dit doen en verstaan soos die kind dit verstaan en aanmoediging moet gereeld gegee word. Leiding-gewing is 'n vername opvoedkundige proses en het onder andere as oogmerk om self-begrip, veranderende

oortuigings en die ontwikkeling van sosiale belangstelling aan te help.

7.3.8 Effektiewe leierskap impliseer effektiewe kommunikasie wat nie alleenlik kundigheid verg nie, maar met 'n dwingende noodwendigheid gepaard gaan en wat veral mensekennis en 'n deeglike kennis van menseverhoudinge verg. Die hoof moet voorts ook diegene wat hy wil steun, ken sodat die wyse van begeleiding sal inpas by die mense wat wel begelei word en daarom moet hy gereeld kursusse bywoon, wyd lees en op hoogte van sake bly - dus 'n innovator, 'n invoerder van idees wat die personeel denkende mense sal maak aangesien hy gedurig in kontak behoort te wees met resente pedagogiese gedagte-rigtings. Spesiale aandag moet ook deurgaans gegee word aan kardinale aspekte soos die personeelvergadering, die nuwe onderwyser, die beginner, die proefstudent, die vakhoof en uiteindelik aan die ervare onderwyser, die adjunk- en/of departementshoof.

7.3.9 Die feit dat leiding-gewing soos wat dit in hierdie verhandeling bepleit is in baie primêre skole byna glad nie bestaan of heeltemal ontoereikend is, kan dalk toegeskryf word aan antagonisme aan die kant van die primêre skoolhoof, maar dit kan beslis ook toegeskryf word

aan die feit dat sommige primêre hoofde net eenvoudig nie goed genoeg gekwalifiseer is nie en dus ook nie die noodsaaklikheid daarvan kan insien nie. Ek stem volmondig saam met diegene wat eksponente van die idee is dat primêre skoolhoofde verdere opleiding in die een of ander vorm moet ontvang en daarom het ook hierdie verhandeling aan die lig gebring dat die opleiding van skoolhoofde 'n noodsaaklikheid is. Bepaalde opleidingsfasiliteite vir leiers in die onderwys in ons land is baie beperk en dit word geensins op 'n gekoördineerde wyse aangebied in die sin dat dit omvattende opleidingskursusse vir skoolhoofde is nie - soos in die vorige twee hoofstukke verduidelik.

Omdat hy 'n pedagoog is, is dit belangrik dat hy as primêre skoolhoof sal weet wat die doelstellings van die onderwys is, dat hy sal besef deur watter periodes van groei en ontwikkeling kinders gaan en hoe kennis en vaardighede vasgelê word. Maar hy is ook leier van volwasse-nes, want om pedagogies-gefundeerde onderwysleiding in sekere situasies aan 'n heterogene groep onderwysers te gee, moet die skoolhoof alreeds besondere moontlikhede besit en dit moet gekoppel word aan die beste moontlike opleiding. Dit is seker die vernaamste funksie



van die primêre skoolhoof om aan sy onderwysers en leerlinge leiding te gee en dit is tog immers sy hooftaak as pedagoog. Om sy talente egter in hierdie opsig ten toon te stel, moet hy na behore kan besin aangaande die beheer en bestuur van die skool waarvan hy hoof is. Sodoende moet daar 'n doelstellingstruktuur, 'n pedagogies- en organisasiestruktuur, 'n psigo-sosiale en 'n bestuursstelsel wees wat deeglik in mekaar pas en elke lid van die totale struktuur se plek en plig moet duidelik omlin wees.

Vir 'n meer gekoördineerde beleid vir die opleiding van primêre skoolhoofde, adjunk- en departementshoofde aan 'n universiteit of opleidingskollege het ek reeds 'n pleidooi gelewer, maar wat verdere indiens-opleiding betref, kan ons vier benaderingswyses onderskei, nl. indiens-opleiding vir hoofde in 'n bepaalde streek; kort kursusse aangebied aan kolleges of universiteite in noue samewerking met die onderwysowerhede of 'n onderwysersvereniging; indiens-opleiding aangebied onder beskerming van die sentrale onderwysowerheid; deeltydse en voltydse diploma- en graadkursusse deur inrigtings vir tersiêre onderwys.

As voorbeeld van die eerste sienswyse kan die tema bv. wees die rol wat die primêre skoolhoof speel in administratiewe aangeleenthede. Die kursusleier kan dalk 'n hoofinspekteur van skole wees, wat bygestaan word deur die inspekteurs in sy gebied en selfs ervare skoolhoofde kan lesings lewer. Verdere onderwerpe kan wees die taakontleding van die skoolhoof se rol binne en buite die skool; vennootskap tussen huis en skool; samestelling van 'n geskikte kurrikulum vir sekere skoolfasies en die hoof se rol m.b.t.leiding-gewing. Hier kan aanbeveel word dat die werkgroep-stelsel gevolg word waar kursusgangers in groepe ingedeel word om veral m.b.t.probleme wat in simulatie-materiaal gerekonstrueer is, saam te besin en oor moontlike oplossings terug te rapporteer aan die kursusleiers en die ander werkgroepe.<sup>6)</sup>

'n Tweede tipe kursus, kongres of simposium kan bestaan uit kort kursusse wat deur 'n kollege, tegniese inrigting of 'n universiteit aangebied word - dikwels in nou samewerking met 'n onderwysowerheid of- vereniging. 'n Patroon wat gevolg kan word, is om vir twee of drie dae hierdie kursus oor 'n naweek te

---

<sup>6)</sup> Perrone, P A, Ryan, T A en Zeran, F R: Guidance and the Emerging Adolescent, p. 115 - 132

hou sodat skoolhoofde so min as moontlik van die skole afwesig is en nou is hier 'n rustiger atmosfeer sodat kursusgangers hulle self in groter diepte kan voorberei. Onderwerpe kan hier wees: die rol van die skool in die maatskappy van vandag; organisasie van die akademiese en sosiale ontwikkeling in die skool; beginsels van delegering; konsultasie; leierskap en administrasie; kurrikulum-ontwerp; maksimale benutting van fasiliteite, voorligting; leiding aan primêre skoolhoofde; onderhoudvoering; evalueringsmetodes en die verhouding tussen die skool en die onderwysowerhede. Die kursus word aangebied deur middel van referate, seminare en werksgroep-aktiwiteite. Maar ons moet daarop let dat in hierdie patroon van indiens-opleiding dit 'n vereiste is dat die kursus residensieel sal wees omdat die voortdurende kontak tussen kursusgangers van die grootste belang is en dit gaan hier in eerste instansie nie om lesings en referate nie, maar om 'n vormings- of oriënteringsproses deur middel van saam te dink, saam te werk, saam te redeneer en selfs saam te argumenteer. Uit wat reeds hierbo gesê is, word 'n paar feite baie duidelik:

By die beplanning van kursusse in indiens-opleiding vir primêre skoolhoofde, is die same-

werking van die onderwysowerheid van kardinale belang om onder andere reëlins m.b.t. verlot te kon tref en om die program op sekere spesifieke behoeftes te kan afstuur. So 'n kursus kan ook vir die owerheid van groot waarde wees wat betref probleem-oplossing, die peiling van onderwysers se probleme, e.d.m.

Dit is noodsaaklik dat so 'n kursus sal bestaan uit onder andere referate, seminare, besprekings, ens.

Hierdie kursusse moet so ver moontlik residensieel wees: dag-simposiums of programme waar die kursusgangers na afloop van werkgroep-besprekings of die dag se werk uit mekaar gaan, het beslis beperkte opleidingswaarde.

Kursusse van indiens-opleiding blyk meer effek te wees as daar eerder aan vier sessies van drie dae elke twee weke gedink word i.p.v. een deurlopende kursus van twaalf dae, want dit is juis die opvolgwerk wat van die grootste belang is en onderwysersentrums kan met groot vrug in so 'n opleidingsprogram ingeskakel word. Kursusse moet ook meer spesifiek van aard wees, d.w.s. gerig op sekere aspekte.

Skoolhoofde wat so 'n kursus bywoon, moet deeglik voorberei wees en daarom moet inligtingstukke vooraf aan hulle gestuur word. Omdat daar gewaak moet word teen 'n strakke en onplooibare program, moet slegs die breë riglyne van so 'n kursus bepaal word en moet die leiers van die kursus genoeg onderleg wees om gang aan die werksaamhede te gee deur die terug-koppeling van die werkgroep-besprekings sonder versuim te implimenteer en sulke opleiding moet ook eksplisiet gerig wees op die voorsiening in behoeftes van die praktyk. Die kursusse kan ook nie in 'n strakke vorm gegiet word nie, want die primêre doel moet wees om kursusgangers te help om hulle probleme en behoeftes soos dit geïdentifiseer word, in die besprekingsgroepe onder die loop te bring.

- 7.3.10 Met die snelle ontwikkeling op onderwysgebied, vind die onderwyser(-es) dit binne die klas-kamer moeilik om tred te hou en het dit groot verantwoordelikheid op inspekteurs en primêre skoolhoofde geplaas om voortdurende indiensopleiding van onderwysers te doen. Die gee van professionele leiding en voorligting stel hoë eise aan die vakkennis, opvoedkundige kennis, mensekennis en vereis volgehoue studie deur die skoolhoof, maar bied gelyktydig ook 'n grootse uitdaging en 'n grootse bevrediging.

Daar is reeds verwys na die beginner-onderwyser, maar dit is nie net hy wat 'n behoefte aan leiding en voorligting het nie. Onderwys is dinamies en diensdoende leerkragte moet gedurig gestimuleer word om nie in 'n groef te beland nie. Ontwikkelinge in die onderwys die afgelope jare het gedurige aanpassings geverg en t.o.v. die primêre skool word gedink aan die veranderde benadering in wiskunde-onderrig wat geweldig baie leiding-gewing geverg het; taalonderrig met veranderde leesmetodes en nuwe benaderings t.o.v. mondelinge werk, skriftelike stelwerk en spellingonderrig; die sterker beklemtoning van ondersoek, waarneming en eksperimentering in wetenskaps-onderrig; selfstudie en biblioteek-gebruik in die inhoudsvakke, nuwe evalueringsmetodes, veral in die junior primêre werk; leiding aan st 5-leerlinge m.b.t. vakkeuses en skooltipes, e.d.m.

- 7.3.11 Die onderwys en die onderwyser(-es) het 'n besondere belang by die hele gedagte-rigting van die konsep leiding omdat dit onder andere die skool se primêre taak is om al sy leerlinge en dus ook sy potensiële jeugleiers te help om hulle aangebore potensiaal te ontwikkel. Die skool self het leerlingleiers nodig om sy interne aangeleenthede op koers te hou en dat die onderwyser(-es) elke dag as leier van 'n

span leerlinge in die klaskamer, op die sportveld en in verenigings optree en daarom moet meer ervare onderwysers, vakhoofde en inspekteurs, maar veral die primêre skoolhoof, gedurig leiding aan onderwysers gee. Die skoolhoof het voorts ook die uitdagende taak om onderwysvernuwing so te hanteer dat sy skool nie in 'n negatiewe tradisionalisme verval nie. Waar die primêre skoolhoof in 'n onderwyssituasie as 'n ware leier optree, kom daar noodwendig onderwysvernuwing of anders gesien, is die vrug van die arbeid van die ware onderwysleier dus onderwysvernuwing of professionele wedergeboorte in die onderwys.

#### 7.4 Samevattend

Die doel van hierdie studie was om deur die implimentering van die fenomenologiese pedagogiek-denke die werklike essensies van die verhouding tussen die primêre skoolhoof, die primêre onderwyser en die primêre leerling m.b.t. leiding-gewing aan laasgenoemde twee oop te dek en in die lig van die perspektiewe soos wat dit uiteengesit is, het onder andere die volgende aan die lig gekom:

Om leiding te gee, is 'n proses wat ontwikkend van aard is en waardeur 'n individu gehelp word om sy eie moontlikhede, vermoëns, vaardighede en gesindhede te verstaan en aanvaar in verhouding tot sy eie aspirasies

sodat hy in toenemende mate in staat gestel kan word om sy eie verantwoordelike keuses as individu en as lid van 'n groep van 'n dinamiese maatskappy kan maak, om aan die individu geleenthede te voorsien waar hy kan leer omtrent vlakke van onderskeie beroepe en opvoedkundige strewes en waarde-oordele.

Opvoedkundiges wêreldwyd kan nie genoeg beklemtoon die belangrikheid van leiding-gewing, hulpbehoewendheid en steungewing van die volwassene aan die volwasse-wor-dende nie. Hier kan maar net weer 'n paar genoem word soos Perqiun, Langeveld, Van den Berg, Gunter, Landman, Kilian, Viljoen, Oberholzer, e.d.m. Die leerling as volwaardige mens wat self iemand wil wees en wil word, is op die primêre skoolhoof en onderwyser(-es) aangewys om behoorlike volwassenheid te bereik. In hierdie wording wat onteenseglik as 'n beweging uitgeken is, kan die leerling 'n eie aandeel neem, maar hy kan nie alleen op sy wordingsweg gaan nie omdat hy as kind nie volle verantwoordelikheid vir sy keuses, beslissings en hande-linge kan neem nie en dus uit eie krag tot homeostatiese beweging in staat is. Maar om hierdie beweging aksioties (op die verwesenliking van waardes as verhoging van die eksistensie-vlak) te kan rig, het hy volwasse hulp nodig. Dus moet hy gesteun en gelei word om in toenemende mate verantwoordelikhede self te dra en met die leiding van die skoolhoof en die onderwyser(-es) verwerf die leerling in toenemende mate self behoorlike volwassenheid deur die verwesenliking van sekere gehuldigde waardes.



Daarom omskryf Landman en Van Zyl die opvoeding as "daardie begeleidende hulpverlening wat 'n volwassene as opvoeder aan 'n nie-volwassene as opvoedeling gee met die oog op die opvoedeling se sinvolle op weg wees na sy geleidelike verowering van volwassenheid."<sup>7)</sup>

Daar is probeer aantoon dat dit in hierdie verhandeling nie gegaan het oor die hele taak van die hoof van die primêre skool nie, maar net sy pogings tot leiding-gewing aan sy personeel en leerlinge behels het. Vir hierdie doel was dit noodsaaklik dat sy taak vanuit die opvoedkundige vertrekpunt beskou moes word en daarom is gepoog om die struktuur van die opvoeding as beweging in oënskou te neem, watter motiewe tot die skryf van hierdie verhandeling gelei het en aspekte wat uitgelig is, is rigtinggewende en instruksionele leiding; die verhouding skoolhoof- onderwyser-leerling- sielkundige en deurgaans het die klem op verdere opleiding geval.

Wat egter van die grootste belang is, is die feit dat die onderhawige tema vanuit die Fundamentele-Pedagogiek-Perspektief bekyk is en sekere faktore wat my verwondering geïnisiëer het, waar bewys is, nl. dat dit in die situasie van die opvoeding gaan om hulp en leiding aan die kind wat op pad na behoorlike volwassenheid is. Maar ook hier het dit baie duidelik ge-

---

<sup>7)</sup> Landman, W A en andere: Opvoedkunde vir Onderwysstudente, p. 1

blyk dat die hele aangeleentheid van die begeleiding van volwassenes vanuit 'n prinsipiële oogpunt deurskou word om die andragogie se plek in die menswetenskappe te bepaal. Besinning oor die metodes om volwassenes te begelei, behoort vir die praktisyn weë en middels aan te dui hoe om die volwassene te beïnvloed, te lei en te steun, d.w.s. hoe om die onderwys vir volwassenes duideliker te omlyn. Aansluitend by die hooftema van hierdie verhandeling lê die dringendste behoefte aan verdere ondersoek egter op die gebied van opleiding vir die skoolhoof se amp self.

Die entoesiastiese en besielende primêre skoolhoof wat voortdurend probeer om die beste uit elke onderwyser(-es) en leerling in sy skool na vore te bring, is 'n behoorlike volwassene wat opvoed in antwoord op sy aangesprokenheid en hy gee daardeur uiting aan sy verantwoordelikhedsbesef en gestalte aan die idee van menslikheid en waardigheid. Dié soort optrede verg liefde, want daarsonder kan hy nie Christen-opvoeder wees nie, maar slegs onderwyser of nog erger instrukteur. Hy kan sy verantwoordelikheid vir die opvoeding van die leerling alleen langs die weg van liefde behoorlik besef, nakom en verwesenlik.

## 7.5 Verwysings

1. Bauer, G : Guidance through discussion, Maskew Miller, Cape Town, 1977
2. Cawood, J, : Doeltreffende Onderwys, Nasou  
Strydom, A H en  
Van Loggerenberg, N T  
Beperk, Goodwood, 1980
3. Coetzee, S D J : Die verhouding tussen die onder-  
wyser en leerling in die spontane  
opvoedingsituasie in die skool,  
met spesiale verwysing na die  
godsdiensstige, M.Ed.-verhandeling,  
Unisa, 1976
4. Fletcher, A : Guidance in schools, Aberdeen  
University Press, Aberdeen, 1980
5. Grant, B, : Guidance for youth, Charles Thomas  
Demos, G D en  
Edwards, W  
Publisher, Illinois, 1965
6. Gunter, C F G : Fenomenologie en Fundamentele Op-  
voedkunde, Universiteits-Uitgewers  
en- Boekhandelaars, Stellenbosch,  
1969
7. Jones, A J, : Principles of Guidance, McGraw-  
Stefflre, B en  
Stewart, N R  
Hill Book Company, New York, 1970
8. Kilian, C J G en : Fundamentele Pedagogiek en Funda-  
Viljoen, T A  
mentele Strukture, Butterworths,  
Durban, 1974
9. Knoetze, F L : Die leierskapsrol van die Inspek-  
teur van Onderwys, M.Ed.-verhande-  
ling, Universiteit van Stellenbosch,  
1978
10. Landman, W A en : Opvoedkunde vir Onderwysstudente,  
andere  
Universiteits-Uitgewers en- Boek-  
handelaars, Stellenbosch, 1978
11. Landman, W A en : Denkwyses in die Opvoedkunde, N G  
andere  
Kerkboekhandel, Pretoria, 1975
12. Oberholzer, C K : Prolegomena van 'n prinsipiële  
pedagogiek, H.A.U.M., Kaapstad,  
1968
13. Perrone, A, : Guidance and the Emerging Adoles-  
Ryan, T A en  
Zeran, F R  
cent, International Text Book Com-  
pany, Pennsylvania, 1970

14. Pistorius, P : Kaart en Kompas van die Opvoeding, PRO-Rege-Pers, Potchefstroom, 1970
15. Rowntree, D : Assessing students, Harper and Row, Publishers, London, 1977
16. Van Niekerk, J F : Skoolvoorligting : 'n Pedagogies-Didaktiese Perspektief met besondere verwysing na Kaapland, M.Ed.-verhandeling, Stellenbosch, 1967
17. Yule, R M : An investigation of some factors influencing the principals of state secondary schools in England, Scotland and West Germany

LAERSKOOLOUDE MOLEN, PINELANDS

LEERLING

BESOEK VAN OERS

OERS

1. Naam: ..... 1. Naam: .....  
 2. Troetelnaam: ..... 2. Adres: .....  
 3. Manlik of Vroulik: ..... Geboortedatum: .....

4. Huistaal: ..... Kerk: ..... Huistaal: Vader: ..... Moeder: .....  
 5. Sondagskool: ..... Kerklike vereniging: ..... Kerk: Vader: ..... Moeder: .....  
 6. Is leerling: 1ste; 2de; 3de; 4de; 5de; 6de; 7de; 8ste; 9de in familie? Getal: Kinders in skool: ..... Voorskoolse: .....  
 7. Verhouding tussen ouer en kind: Is die kind: ..... Telefoon: Huis: ..... Werk: .....  
     Gehoorsaam: ..... Ongehoorsaam: ..... Beroep: (Spesifiseer) a. Vader: ..... Moeder: .....  
     Onbeleefd: ..... Sensitief: ..... Innemend: ..... Ouers: Albei: ..... Vader oorlede: ..... Stief: .....  
     Geskei: ..... Moeder oorlede: ..... Voog: .....

PROBLEME:

1. ....  
 2. ....  
 3. ....

ALGEMEEN: 1. Leesgewoontes: Lees te veel: ..... Genoeg: ..... Nie dikwels: ..... Nooit: .....  
 2. Eetgewoontes: Goeie maaltyd: ..... Gematigde: ..... Eet nie goed nie: .....  
 3. Het die leerling 'n geskikte private studeerkamer? .....  
 4. Doen leerling tuiswerk onder toesig van Vader: ..... Moeder: ..... Voog: .....  
     Broer: ..... Suster: ..... Ouma/Oupa: .....  
 5. Hoe dikwels besoek die leerling se vriende hom/haar? Te dikwels: ..... Normaal: .....  
     Selde: ..... Nooit: .....

6. Sport: Leerling

a Neem deel aan:

b Stel belang in:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

7. Stokperdjies/Belangstellings:

.....  
.....  
.....  
.....

8. Slaapgewoontes:

a Hoe laat gaan die kind slaap? .....

b Rus die kind gedurende die dag op vasgestelde tye? .....

9. Het die leerling sekere pligte tuis na skoolure? .....

10. Noem ernstige siektes waaraan die kind gely het, of nog ly:

1. ....

2. ....

3. ....

11. Is die leerling teen poliomiëlitis geënt? .....

12. Gee u toestemming tot gemagtigde lyfstraf? .....

.....  
HANDTEKENING VAN OUER OF VOOG

BIBLIOGRAFIE

1. Adams, J F : Counseling and Guidance, The Macmillan Company, London, 1970
2. Alexander, W M : The changing secondary curriculum : Readings, Holt, Reinhardt and Winston, Inc., New York, 1969
3. Allan, D W en Selfman, E : The Teacher's Handbook, Scott, Foresman and Company, Glenview, Illinois, 1971
4. Armstrong, H R : A Teacher's guide to teaching performance evaluation, School Management Institute, Worthington, Ohio, 1972
5. Barber, W R : The Principal and Morale, McGraw-Hill Book Company, New York, 1970
6. Barnard, F : Moederlikheid, gesien in pedagogiese perspektief, M.Ed.-verhandeling, U.U.B, Stellenbosch, 1971
7. Barrow, Robin : Plato, utilitarianism and education, Routledge and Kegan Paul, London, 1975
8. Bassett, G W, Crane, A R en Walker, W G : Headmasters for better schools, University of Queensland Press, Melbourne, 1963
9. Bauer, G : An approach to leadership-development in the context of secondary education, M.Ed.-verhandeling, Stellenbosch, 1971
10. Bauer, G : Guidance through discussion, Maskew Miller, Cape Town, 1977
11. Beets, N : De Grote Jongen, Erven J Bijleveld, Utrecht, 1954
12. Bekker J : Aspekte van die organisasie en administrasie van die Transvaalse Openbare Onderwys, H.A.U.M, Kaapstad, 1965
13. Beukes, J H : Skoolvoorligting in Nederland, R.G.N, Pretoria, 1976
14. Beukes, J H : Skoolvoorligting in Switserland, R.G.N, Pretoria, 1976
15. Beukes, J H : Skoolvoorligting in Wes-Duitsland, R.G.N, Pretoria, 1976
16. Bloom, B S : Some theoretical issues relating to educational evaluation, New Roles, New Means, N.S.S.E, Yearbook, Part 2, 1969

17. Bollnow, O : Festschrift für : Verstehen und Vertrauen, Kohlhammer, Stuttgart, 1967
18. Bradfield, L E : Supervision for Modern Elementary Schools, Charles E. Merrill Books, Inc., Columbus, Ohio, 1964
19. Brembeck, C S : The discovery of teaching, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1962
20. Brezinka, W : Erziehung als Lebenshilfe, Österreichischer Bundesverlag, Weenen, 1968
21. Brown, J A C : The social psychology of industry, Harmondsworth, Middlesex, 1956
22. Burden, L en Whitt, R L : The community school principal - New Horizons, Michigan, 1973
23. Burrup, P E : The teacher and the public school system, Harper, New York, 1960
24. Bryant, W M : Hegel's Educational Ideas, Werner School Book Company, New York, 1971
25. Cawood, J : Die skoolhoof as onderwysleier - 'n Andragogie se wesen skou, M.Ed.-verhandeling, Stellenbosch, 1973
26. Cawood, J : Die voorbereiding en voortgesette opleiding van onderwysers in andragogie se didaktiese perspektief, doktorsale proefskrif, Stellenbosch, 1976
27. Cawood, J, Strydom, A H en Van Loggerenberg, NJ : Doeltreffende Onderwys, Nasou Beperk, Goodwood, 1980
28. Coetzee, S D J : Die verhouding tussen die onderwyser en leerling in die spontane opvoedingssituasie in die skool, met spesiale verwysing na die godsdienstige, M.Ed.-verhandeling, Pretoria, 1976
29. Coetzee, J C : Inleiding tot die algemene praktiese opvoedkunde, tweede druk, Universiteits-Uitgewers en- Boekhandelaars, Stellenbosch, 1948
30. Cook, A en Mack, H : The Headmaster's Role, Macmillan, London, 1971



31. Corey, S M : Action Research to improve school practices, Bureau of Publications, Teachers' Columbia University, 1953
32. Cronbach, L J : Essentials of Psychological Testing, Harper and Brothers, Publishers, New York, 1960
33. De Heij, W : Pedagogiek en sameleving; Hoogveld Instituut ; Op zoek naar een pedagogisch denken, Roermond, Romen
34. De Klerk, L : De Grondsituatie der Puberteitsopvoeding, J B Wolters, Groningen, 1956
35. Detjen, E W en Detjen, M F : Elementary School Guidance, McGraw-Hill Book Company, Inc., New York, 1963
36. Devor, J D : The experience of student teaching, the Macmillan Company, New York, 1964
37. Dewey, J : Philosophy of education, Littlefield, Adams and Co., London, 1974
38. De Witt, J T : Professionele Oriëntering vir die Onderwysberoep, Butterworth, Durban, 1979
39. De Witt, J T : Volkome professionalisasie en die status van die onderwysberoep - 'n krities-vergelykende studie
40. Downier, R S : Education and personal relationships, Methuen and Co., London, 1974
41. Edmonds, E L : The first headship, Basil Blackwell, Oxford, 1968
42. Fletcher, A : Guidance in schools, Aberdeen University Press, Aberdeen, 1980
43. Fowler, C de K : Skooladministrasie, Maskew Miller Beperk, Kaapstad, 1962
44. Froehlich, C en Hoyt, K : Guidance Testing, Science Research Associates, Inc., Chicago, 1959
45. Fyffert, A G : Education and the democratic-ideal, Longsmans, 1951
46. Garbers, J G : Intree in de maatskaplike taak, Wolters, Groningen, 1958

47. Ginzberg, G : The Nation's Children, Columbia University Press, New York, 1960
48. Gouws, S J : Verantwoording van die Didakties - Pedagogiese, Uitgewery, Johannesburg, 1972
49. Grambs, J D : Modern Methods in Primary Education, The Dryden Press, New York, 1958
50. Grant, B, : Guidance for youth, Charles Thomas  
Demos, G D en Publisher, Illinois, 1965  
Edwards, W
51. Graves, J W : How to keep teachers happy, McGraw-Hill Book Company, New York, 1958
52. Gunn, C F G : The Nation's children, Columbia University Press, New York, 1960
53. Gunter, C F G : Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde, Universiteits- Uitgewers en- Boekhandelaars, Stellenbosch, 1975
54. Gunter, C F G : Fenomenologie en Fundamentele Opvoedkunde, Universiteits- Uitgewers en- Boekhandelaars, Stellenbosch, 1969
55. Hansen, J C en : Elementary School Guidance, The  
Stevic, R R Macmillan Company, London, 1969
56. Harris, B : In-service education ; a guide to better practices, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1964
57. Harris, B : Supervisory Behavior in Education, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1963
58. Havighurst, R : Human Development and Education, Longmans Green, New York, 1952
59. Heath and Company : Guiding the young child - Kindergarten to grade three, second edition, D.C Heath and Company, Boston, 1959
60. Hicks, W N en : The elementary school principal at work, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc., New Jersey, 1958  
Jameson, M C
61. Holland, J : A theory of vocational choice, Journal of Counseling Psychology, 1959

62. Holman, M V : How it feels to be a teacher, Bureau of Publications, Teachers' College, Columbia University, 1950
63. Hoyt, D P : Identifying Effective Teaching Behaviours, Kansas State University, 1969
64. Hughes, A G : Education and the democratic ideal, Longmans, 1951
65. Jacobson, P B, Longsdon, J D en Wiegman, R R : The Principalship ; New Perspectives, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1973
66. Jacobson, P B, Reavis, W C en Longsdon, J D : The Effective School Principal, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1963
67. Jennings, A : Management and Headship in the secondary school, Ward Lock Educational, London, 1977
68. Johnson, W F : Guidance, Counseling and Student Personnel in Education, McGraw-Hill Book Company, Inc., New York, 1963
69. Johnston, D J : Teacher's In-service Education, Pergamon Press, Oxford, 1971
70. Jones, A J, Stefflre, B en Stewart, N R : Principles of Guidance, McGraw-Hill Book Company, New York, 1963
71. Jones, O R : The School Principal, Cheshire, Melbourne, 1962
72. Jooste, J H : Gedifferensieerde Onderwys in die Transvaalse "Komprehensiewe" Hoërskool, doktorsale proefskrif, Universiteit van Pretoria, 1963
73. Jordaan, H S : Fenomenologiese Reduksie en Essensie-pedagogiek, doktorsale proefskrif, Potchefstroom, 1976
74. Joubert, D D en Steyn, A F : Groepsdinamika, Universiteits- Uitgewers en- Boekhandelaars, Stellenbosch, 1965
75. Kanz, H : Einführung in die Pädagogische Philosophie, 2de ver dr., Wuppertal, Henn, 1971
76. Keyter, J de W : Opvoeding en Onderwys, Nasionale Boekhandel, Kaapstad, 1961

77. Kilian, C J G : in Fundamenteel-pedagogiese besinning oor aanspreek en aanhoor as pedagogiese synswyses, Opvoedkundige Studies, nr 61, Universiteit, Pretoria, 1970
78. Kilian, C J G en Viljoen, T A : Fundamentele Pedagogiek en Fundamentele Strukture, Butterworths, Durban, 1974
79. Kindred, R W : How to tell the school story, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1960
80. King, E J : Worlds and perspectives in education, Methuen and Co., London, 1962
81. Kneller, G F : Existentialism and Education, Philosophical Library, New York, 1958
82. Knoetze, F L : Die leierskapsrol van die Inspekteur van Onderwys, M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch, 1978
83. Kohnstamm, Ph A : Mensch en Wereld, Scheltema en Halkema's, Amsterdam, 1947
84. Kong, S L : Humanistic psychology and personalized teaching, Toronto, Holt., 1970
85. Kopp, O W en McNeff, M O : Guidance Handbook for personnel of Elementary Schools, University of Nebraska Press, Lincoln, 1969
86. Kriekemans, A J J : Algemene Pedagogiek, Neuwelaerts Leuven, 1962
87. Kuhn, A : Das Wertproblem in den Frühwerken Martin Heidegger und Sein und Zeit, München, Frank., 1968
88. Kwant, R C : De Fenomenologie van Merleau-Ponty, Aula-Boeken, Utrecht, 1962
89. Kwant, R C : Wysbegeerte van de Ontmoeting, Het Spectrum
90. Landgrebe, L : Moderne Filosofie, Aula-Boeken, Antwerpen, 1963
91. Landman, W A en andere : Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek, Volume, nr 7, 1973, Pretoria

92. Landman, W A, Kilian, C J G, Roos, S G en Viljoen, T A : Denkwyses in die Opvoedkunde, N G Kerk- Boekhandel, Pretoria, 1975
93. Landman, W A en Kilian, C J G : Leerboek vir die Opvoedkunde-student en onderwyser, Juta en Kie Bpk., Kaapstad, 1973
94. Landman, W A en andere : Opvoedkunde en Opvoedingsleer vir beginners, Universiteits-Uitgewers en- Boekhandelaars, Stellenbosch, 1971
95. Landman, W A en andere : Opvoedkunde vir Onderwysstudente, Universiteits- Uitgewers en- Boekhandelaars, Stellenbosch, 1978
96. Landman, W A en Roos, S G : Fundamentele Pedagogiek en die Opvoedingswerklikheid, Butterworths, Durban, 1973
97. Landman, W A, Roos, S G en Mentz, N J : Fundamentele Pedagogiek : Leerwyses en Vakonderrig, Butterworths, Durban, 1973
98. Landman, W A, Roos, S G en Van Rooyen, R P : Die praktykwording van die Fundamentele Pedagogiek met kernvrae, Perskor-Uitgewery, Johannesburg, 1974
99. Landman, W A, Van Zyl, M E J en Roos, S G : Fundamenteel-Pedagogiese Essensies, Butterworths, Durban, 1975
100. Langeveld, M J : Beknopte Theoretiese Pedagogiek, Elfde druk, Wolters, Groningen, 1967
101. Langeveld, M J : Erziehungskunde und Wirklichkeit, Westermann, Braunschweig, 1971
102. Langeveld, M J : Die schule als Weg des Kindes, Westermann, Braunschweig, 1960
103. Langeveld, M J : "Een beknopte voorbereiding ener Phaenomenologie en Psychologie van de Opvoeder" in Het Gesprek der Opvoeders, J B Wolters, Groningen, 1965
104. Langeveld, M J : Ontwikkelingspsychologie, J B Wolters, Groningen, 1956
105. Langeveld, M J : Verkenning en Verdieping, J Muusses, Purmerend, 1950

106. Lauer, Q : Phenomenology, Harper Torch Books, Harper and Row, Publishers, New York, 1965
107. Lauer, Q : Phenomenology: Its Genesis and Prospect, Harper and Row, New York, 1965
108. Lee, J J : How to talk with people, McGraw-Hill Book Company, New York, 1952
109. Leighbody, G B : Vocational Education in America's schools, American Technical Society, Chicago, 1972
110. Levin, D : Soviet Education Today, Staples Press, London, 1959
111. Luijpen, W : Existentiële Fenomenologie, Aula-Boeken, Utrecht, 1964
112. Lytton, H : School Counseling and Counselor Education in the United States, St Ann's Press, Alrinham, 1968
113. Malan, J H : Die wysgerig-antropologiese grondslae van die Opvoedkundige teorie by C K Oberholzer, Sacum Beperk, Kaapstad, 1971
114. Marjoribanks, K : Bureaucratic Structure in school and its relationship to Dogmatic Leadership, Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio, 1966
115. Marshall, J : Chairmanship and Meeting Procedures for Colleges, schools and private groups, Edward Arnold (Publishers) Ltd., London, 1957
116. McCleary, L E en Hencley, S P : Primary school Administration, Dodd, Mead and Co., New York, 1965
117. Meeks, A R : Guidance in Elementary Education, Oregon State University, The Ronald Press Company, New York, 1968
118. Meyer, A M T, Muller, A D en Maritz, F A : Die fenomenologie, Academica, Kaapstad, 1967
119. Meyer, A M T en Nel, B F : Die wetenskap as ontwerp, Academica, Pretoria, 1969
120. Miller, V : The Public Administration of American Schools Systems, The Macmillan Company, New York, 1965



121. Mills, G D : Elementary School Guidance and Counseling, Random House, Pretoria, 1969
122. Mills, H, : Teaching in the elementary school,  
Mehl, M, en The Ronald Press Company, New York,  
Douglas, H 1970
123. Mollenhauer, K : Einführung in die Sozial Pädagogik, Julius Beltz, Berlyn, 1968
124. Morris, Van Cleve : Modern Movements in educational philosophy, Houghton Mifflin Company, Boston, 1969
125. Muller, C A H : De secretaresse en wat haar taak eigenlijk inhoudt, Prisma, Utrecht, 1961
126. Murphy, D : Communicatie in het moderne bedrijf, Marka, Antwerpen, 1965
127. Muth, J : Teacher and pupil in the school situation, Education, Volume 4, 1971, pp. 31 - 42
128. Neagley, R L en : Handbook for Effective supervision of instruction, Prentice- Hall, Inc.,  
Evans, N D Englewood Cliffs, New Yersey, 1970
129. Neagley, R L en : The school Administrator and learning Resources : A Handbook for effective action, Prentice-Hall, Inc., New York, 1969
130. Nelson, R C : Guidance and Counseling in the Elementary School, Holt, Rhinehart and Winston, Inc., New York, 1973
131. Norris, W : Occupational Information in the Elementary School, Sience Research Associates, Inc., Chicago, 1963
132. Oberholzer, C K : Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, J J Moreau, Pretoria 1954
133. Oberholzer, C K : Prolegomena van 'n prinsipiële pedagogiek, H.A.U.M, Kaapstad, 1968
134. Oberholzer, C. K : We and our children, Perskor Publishers, Johannesburg, 1974
135. Onderwysleierskap : Verslag van kongres van S.A.V.B.O.  
Stellenbosch, 1979

136. Otto, H en Sanders, D C : Elementary School Organization and Administration, Appleton-Century Crofts, New York, 1964
137. Perrone, A, Ryan, T A en Zeran, F R : Guidance and the Emerging Adolescent, International-Text Book Company, Pennsylvania, 1970
138. Perquin, N : De pedagogische verantwoordelijkheid van de sameleving, Roermond, Romen, 1970
139. Perquin, N : Algemene Didactiek, Romen, Maaseik, 1961
140. Peters, H J, Riccio, A C en Quaranta, J J : Guidance in the Elementary School: A Book of Readings, The Macmillan Company, New York, 1963
141. Pistorius, P : Kaart en Kompas van die Opvoeding, Pro-Rege-Pers, Potchefstroom, 1970
142. Pollard, H M : Pioneers of Popular Education, John Murray, London, 1956
143. Potgieter, F J : Skool- en Klasorganisasie, H.A.U.M. Kaapstad, 1966
144. Priesner, P : J M Sailer - Studien zum Problem einer normativen Pädagogik, Johannes Krause, Freiburg, 1969
145. Pulles, J A : Het gezin als pedagogisch milieu, Hoogveld instituut : Op zoek naar een pedagogisch denken, Roermond, Romen, 1960
146. Punke, H H : Education for Leadership, McGraw-Hill Book Company, New York, 1966
147. Ragan, W : Modern Elementary Curriculum, Holt Rhinehart and Winston, Inc., New York, 1966
148. Redfern, G B : How to evaluate teaching, School Management, Worthington, Ohio, 1972
149. Reeder, E H : Supervision in the elementary school, Houghton, Mifflin, Boston, 1953
150. Rivlin, H M : Teaching Adolescents in Secondary Schools, Appleton - Century - Crofts, Inc., New York, 1961
151. Roos, S G : Die kinderlike steunbehoewenheid gesien in pedagogiese perspektief, doktorsale proefskrif, Pretoria, 1968



152. Rowntree, D : Assessing Students, Harper and Row, Publishers, London, 1977
153. Rubin, L : Frontiers in School Leadership, Rand McNally and Company, Chicago, 1970
154. Rupert, A : Leierskap vir die Toekoms, Lesing gehou by die Instituut vir Bedryfs-Administrasie, Universiteit, Pretoria, 1965
155. Schertzer, B en Stone, A S : Fundamentals of Guidance, Houghton Mifflin Company, Boston, 1966
156. Schwebel, M : Learning and the socially deprived, The Personnel and Guidance Journal, 1965
157. Smit, T C : Die aandeel van die skool in die begeleiding van die kind op weg na sedelike volwassenheid, doktorsale proefskrif, Stellenbosch, 1966
158. Sprott, W J H : Human Groups, Harmondsworth, Middlesex, 1958
159. Stellwag, H W F : De verhouding van de wetenschap der opvoeding tot de praktijk, Paedagogische Studien, 1966
160. Stewart, B R : Supervisory Behavior, Crowell Company, New York, 1970
161. Stoker, H G : Beginnels en metodes in die wetenskap, Pro Rege, Potchefstroom, 1961
162. Strang, R en Morris, G : Guidance in the classroom, The Macmillan Company, London, 1964
163. Taylor, G : The Teacher as Manager, A Symposium edited by the National Council for Educational Technology, The Camelot Press, London, 1970
164. Tead, O : The Art of Administration, McGraw-Hill, New York, 1971
165. Ten Have, T T : Sociale Pedagogik, Wolters, Noordhoff, Groningen, 1960
166. Torrance, E P : Guiding Creative Talent, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1962

167. Vacca, R S : The Principal's responsibility in relation to court decisions involving public education, Merrill Publishing Company, Columbus Ohio, 1966
168. Vandenberg, D : Being and Education : An essay in Existential Phenomenology, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1971
169. Vandenberg, D : Theory of knowledge and Problems of Education, University of Illinois Press, Chicago, 1969
170. Van der Merwe, C P : Beeldhouers van 'n nasie, Nasou Beperk, 1968
171. Van der Stoep, F : Didaktiese Grondvorme, Academica, Pretoria, 1973
172. Van der Stoep, F : Didaskein, McGraw-Hill, Johannesburg, 1972
173. Van der Stoep, F en Louw, B A : Inleiding tot die didaktiese pedagogiek, Academica, Pretoria, 1976
174. Van der Stoep, F en Van der Stoep, O A : Didaktiese Oriëntasie, Academica, Pretoria, 1968
175. Van Gelder, L : Vernieuwingen van het Basisonderwijs, J B Wolters, Groningen, 1958
176. Van der Walt, J S : Skoolvoorligting, Beginnels, Tegnieke en Toepassings, McGraw-Hill, Johannesburg, 1971
177. Van Niekerk, J F : Skoolvoorligting, Teorie en Praktyk, Universiteitsuitgewers, Stellenbosch, 1967
178. Van Wageningen, G : The Educational doctrine of Harold Ordway Rugg, doktrale proefskrif 1968
179. Van Zyl, P en Duminy, P A : Theory of Education, Longman, Kaapstad, 1976
180. Viljoen, T A : Die Pedagogiek as Normatiewe Wetenskap, doktrale proefskrif, Pretoria, 1972
181. Viljoen, T A en Pienaar, J J : Fundamental Pedagogics, Butterworths, Durban, 1971

182. Vorster, P J : Voorligting aan die senior primêre leerling deur die Onderwyser binne wordingspedagogiese Konteks, M.Ed.-verhandeling, Port Elizabeth, 1977
183. Waterink, J : Grondslagen der Didactiek, J H Kok, Kampen, 1962
184. Waterink, J : Opvoeding tot Persoonlijkheid, J H Kok, Kampen, 1964
185. Waterink, J : Theorie der Opvoeding, J H Kok, Kampen, 1958
186. Wattenberg, W W : Relationships of school experience to delinquency, Wayne State University Press, Detroit, Michigan, 1963
187. Weinberg, C : Humanistic Foundations of Education, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1972
188. Wenrich, R C en Wenrich, J W : Leadership in Administration of Vocational and Technical Education, Charles, E Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio, 1974
189. Wilson, R F : Educational Administration, Merrill Company, Columbus, Ohio, 1966
190. Wylie, R C : The self concept, University of Nebraska Press, Lincoln, Nebraska, 1961
191. Yauch, W : The Beginner Teacher, Henry Holt and Company, New York, 1955
192. Yule, R M : An investigation of factors influencing the principals of state secondary schools in England, Scotland and West Germany, A report presented to the Transvaal Education Department
193. Zearn, F en Riccio, A : Organization and Administration of Guidance Services, Rand McNally and Company, Chicago, 1962
194. Zulliger, H : Het Geweten van onze Kinderen, Haber, Bonn, 1922